DOCUMENT RESUME

ED 279 208 FL 016 525

AUTHOR	Rosseel, Eddy, Ed.
TITLE	La Langue francaise dans les pays du Benelux: besoins et exigences (The French Language in Benelux: Needs and Requirements). Colloquium of the International Association for the Research and Diffusion of Audiovisual and Structuro-Global Methods (12th, Brussells, Belgium, February 28-29, 1980).
INSTITUTION	Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE	82
NOTE	127p.
PUB TYPE	Information Analyses (070) -- Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Dutch; Foreign Countries; *French; *Geographic Distribution; Geographic Regions; German; Government Role; *Language Maintenance; *Language Role; Regional Cooperation; Socioeconomic Influences; Trend Analysis; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS	Belgium; Luxembourg; Netherlands

ABSTRACT

The proceedings of a colloquium examining the status of French in Benelux (Belgium, the Netherlands, and Luxembourg) begin with an overview of the issues concerning the role of French in this multilingual, regional, cooperative union and a brief look at the future of French in the contemporary world. Discussions of the status of French in the six subregions of Benelux (Brussels, the Grand Duchy of Luxembourg, the Netherlands, Flanders, Wallonia, and the Eastern Cantons) follow. These discussions focus on significant sociopolitical, industrial, and linguistic factors, as well as influences on language use and maintenance. The proceedings conclude with a call for firm policy and action on behalf of the French language on the part of the participating jurisdictions. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION
DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'« Études linguistiques »

29

Direction

Sylvain DE COSTER - Marcel DE GRÈVE - Frans VAN PASSEL

Comité de Rédaction

Reinhold FREUDENSTEIN (Marburg), Jacques D. GIRARD (Montréal),
Francisco GOMES DE MATOS (Recife), Wil KNIBBELER (Nimègue),
Pascal D. KOKORA (Abidjan), Raja T. NASR (Beyrouth),
Segun ODUNUGA (Ibadan), D.P. PATTANAYAK (Mysore),
Eddy ROSSEEL (Gand), B.K. T'SOU (Hong Kong),
Pierre VANBERGEN (Bruxelles),
Vera VON WIREN-GARCZYNSKI (New York)

Secrétariat général de l'AIMAV :
Université de Gand
Faculté de Philosophie et Lettres
Blandijnberg 2
B 9000 Gent (Belgique)

Dépôt légal AIMAV : D. 1981-1324-36

PRÉFACE

On admet communément que la construction de l'Europe, — que ce soit celle qui trouve son origine dans le traité de Rome ou une Europe plus élargie groupant jusqu'aux pays de l'Est, — ne pourra se faire qu'à partir de coopérations régionales, existantes ou encouragées. Il se trouve que l'union économique signée en 1958 entre la Belgique, les Pays-Bas et le Luxembourg, connue sous le nom de Benelux, représente le type même de pareille coopération régionale.

Bien sûr, pour qu'il y ait véritablement union, il faut aussi interpénétration : les frontières doivent s'ouvrir, non seulement aux produits, manufacturés ou non, mais également aux citoyens des différents pays. Or, on constate que cette libre circulation des individus, formellement prévue par le traité de Rome, demeure limitée par l'ignorance des langues.

Le français étant, avec le néerlandais et l'allemand, une des langues en usage au Benelux, il est apparu utile d'établir un bulletin de santé de la langue française dans les trois pays qui constituent cette union.

C'est ainsi que le 12e colloque de l'AIMAV, organisé conjointement avec la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles et avec la collaboration particulière, d'une part de la Maison de la Francité, à Bruxelles, — représentée par son directeur M. André Patris, — d'autre part des sections belge, luxembourgeoise et néerlandaise de l'AIMAV, — représentées par les délégués de l'AIMAV dans ces pays : MM. Gustave Cammaert (Belgique), Wil Knibbeler (Pays-Bas) et Émile Pier (Luxembourg), — qui s'est tenu à Bruxelles, les 28 et 29 février 1980, a été consacré au thème : « La langue française dans les pays du Benelux : besoins et exigences ».

Dirigés conjointement par le professeur Sylvain De Coster, président de l'AIMAV, et par M. Jean-Pierre Poupko, président de la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles, les travaux

du colloque, dont voici les *Actes*, ont permis à une douzaine de conférenciers et à une centaine de participants, — venus non seulement des trois pays intéressés, mais également de France, d'Allemagne et de Grande-Bretagne, — de soumettre à une analyse approfondie et comparative un certain nombre de données concrètes quant aux besoins et/ou exigences en langue française des pays envisagés, et cela dans différents secteurs de la vie culturelle, scientifique, administrative, commerciale, industrielle et sociale.

Le domaine géographique pris en considération a été divisé en six régions, eu égard au statut particulier du français dans chacune d'elles : les Pays-Bas, la Flandre, Bruxelles, la Wallonie, les cantons de l'est de la Belgique et le grand-duché de Luxembourg.

Indépendamment des réponses précises qui ont pu être obtenues en rapport avec l'objet de l'enquête et que l'on trouvera dans les pages qui suivent, indépendamment aussi de l'importance des conclusions qui ont pu en être tirées, il semble évident que les travaux de ce colloque contribueront à la recherche d'une technique d'évaluation des « besoins langagiers » tels qu'ils sont conditionnés dans et par les différents secteurs des activités d'une société globale donnée.

Eddy ROSSEEL,
Université de Gand,
Secrétaire général adjoint de l'AIMAV

INTRODUCTIONS

POURQUOI CE COLLOQUE ?

La mission confiée par le législateur à la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles, que j'ai l'honneur de présider, suppose notamment qu'un soin tout particulier soit accordé à la qualité et au rayonnement de nos moyens d'expression. Aussi suis-je heureux d'avoir trouvé dans les dirigeants de l'AIMAV des interlocuteurs compréhensifs lorsque nous nous sommes ouverts à eux du projet d'organiser, à Bruxelles, un colloque sur la langue française dans les pays du Benelux.

La création et le développement du Marché Commun ont provoqué un intense brassage d'idées, une extension des échanges de toute nature, et ils ont créé de nouveaux liens entre les peuples qui en font partie.

Nous disposons à l'heure actuelle, grâce aux institutions de la Communauté européenne, de statistiques détaillées sur tous les secteurs de la vie économique et sociale. Trouvera-t-on suprenant, dès lors, que nous nous interrogions sur certaines incidences culturelles du phénomène communautaire en tentant d'évaluer, dans un périmètre donné constitué de cinq zones à régime linguistique différent, les besoins et exigences de la société en matière d'utilisation du français ?

Notre curiosité, à cet égard, est d'ordre scientifique et strictement étrangère à des préoccupations de politique intérieure, qui ne sont pas de mise dans cette enceinte. Ce serait, d'autre part, faire injure aux universitaires dont l'AIMAV a sollicité le concours que de leur demander un quelconque certificat de complaisance. Ils nous diront ce qu'ils savent, sans embellir ou noircir la vérité, avec l'unique souci d'apporter une contribution fondée sur le thème de ces journées d'étude. Les langues étant des outils vivants au service, dans le cas qui nous occupe, de la construction de l'Europe, nous avons voulu savoir comment l'une d'entre elles, le français, réagissait aux données nouvelles de la vie en société et quel avenir s'ouvrait devant cette langue, sur base d'une analyse des faits aussi objective que possible.

La problématique est passionnante et touche à des aspects fondamentaux de la vie sociale. Comment évolue la langue française hors de France, dans une union économique, le Benelux, qui, d'une zone à l'autre, présente des rapports de force linguistique très changeants ? Quel est le degré de maîtrise de la langue dans les régions où le français est langue maternelle ? La vocation internationale de Bruxelles, la présence d'importantes colonies étrangères ont-elles un impact sur la langue parlée par la majorité des habitants ? Quels sont les besoins en français dans des zones, de culture néerlandaise ou d'influence germanique, qui sont parmi les plus ouvertes aux courants internationaux ?

Nous n'avons pas le monopole de ces questions et nous serions enchantés si d'autres, se réclamant d'une autre culture que la nôtre, essayaient de mettre en lumière un aspect de l'intégration européenne qui, contrairement à ce qui se passe pour l'économique et le social, est généralement recouvert d'un voile pudique.

Il se trouve seulement que Bruxelles, par ses caractéristiques propres, par sa situation géopolitique, est un centre d'observation de premier ordre des phénomènes linguistiques, un laboratoire en quelque sorte, qui ne le cède à aucun autre pour ce qui est de la variété des ingrédients et de la diversité des réactions.

Il était donc tout indiqué que la Commission française de la culture ne néglige pas le phénomène de la coexistence des langues, qui se manifeste à Bruxelles avec une force inégalée, et qu'elle convie l'AIMAV, association universitaire de réputation mondiale, à traiter en toute liberté mais avec la rigueur qu'implique une approche méthodique du problème, de la dynamique de la langue française dans le Benelux.

Avant d'en terminer, je voudrais me permettre de dire, en termes très familiers, que, quelle que soit notre langue maternelle, nous sommes tous aujourd'hui embarqués sur le même bâteau. L'intérêt évident de l'Europe est, en effet, d'éviter que notre patrimoine culturel, probablement le plus fourni du monde, ne se dévalorise au nom d'un pragmatisme à courte vue, qui privilégierait une langue au détriment de ses voisines. Les langues du continent ne devraient pas, sous couleur d'affairisme, être reléguées au rang de langues régionales. Il est de leur devoir bien compris de s'entraider et de faire prévaloir, dans leur apport mutuel, une saine diversité. Notre richesse, nous n'en prenons pleinement conscience qu'au contact d'autrui, par réfraction en quelque sorte. Le contact des autres met en valeur notre personnalité, la remarque vaut pour les langues comme pour les individus.

J'apprécie grandement, d'autre part, la décision de l'AIMAV d'avoir englobé dans son analyse le plus grand nombre possible de secteurs. Le français dont elle veut faire le bulletin de santé est celui que l'on parle et que l'on écrit dans les relations d'affaires, le tourisme, l'administration, la vie courante, tout autant que celui de l'enseignement et des belles-lettres.

De ce tour d'horizon, confié à d'éminents spécialistes, nous espérons pouvoir tirer des conclusions de portée pratique. Les actes du colloque seront publiés et communiqués à tous les pouvoirs culturels intéressés. Points forts et points faibles seront, c'est notre souhait, soumis ultérieurement à examen par les instances compétentes des pays sur lesquels l'étude a porté et, très certainement, par celles des pays de langue française.

Je tiens dès à présent à remercier les responsables de l'AIMAV, en particulier son Secrétaire général, Monsieur Marcel De Grève, et son Secrétaire général adjoint, Monsieur Eddy Rosseel, qui ont préparé ce colloque avec méthode et compétence. La coopération amicale, instaurée à cette occasion entre ces deux distingués représentants de l'université de Gand et les services de la Maison de la francité, prouvent qu'un large champ d'action est ouvert aux hommes curieux de toutes les formes de culture et convaincus que le renforcement de l'Europe ne peut procéder, entre autres, que d'un équilibre raisonnable entre ses composantes linguistiques.

Monsieur le Président, je forme des vœux pour la pleine réussite des travaux de ce colloque.

Jean-Pierre POUPKO
Président de la Commission française
de la Culture de
l'agglomération de Bruxelles

INTRODUCTION AU THÈME DU COLLOQUE

Une des découvertes majeures de la sociologie du langage consiste en cèci : l'unilinguisme est l'exception, le plurilinguisme est la règle [1]. Il arrive même régulièrement que, dans une même communauté linguistique, on se serve de deux ou de trois langues. Mais chaque langue correspond à un domaine de vie bien déterminé. En conséquence les idiomes sont parfaitement complémentaires et nullement en conflit. C'est ce qu'on est convenu d'appeler la diglossie [2].

C'est le cas notamment au grand duché de Luxembourg. C'est pourquoi nous saluons en premier lieu la communication en provenance de ce pays trilingue qui constitue un produit des plus intéressants de l'histoire de l'Europe. De nos jours le français y occupe une position presque exclusive, au niveau des textes écrits, dans les domaines des décisions judiciaires et administratives, des relations d'ordre commercial et des communications privées. Les autres domaines sont partagés entre l'allemand et le luxembourgeois.

La situation n'est pas aussi paisible aux Pays-Bas et en Belgique. On y trouve un grand nombre de plurilingues, mais sans diglossie, c'est-à-dire sans accord social par rapport aux questions : quand utilise-t-on telle langue ? avec quels interlocuteurs ? pour discuter de quels sujets ? Cette absence de stabilité ou de diglossie se constate, — si l'on excepte les dialectes, — depuis la Frise jusqu'en Gaume. Une des conséquences principales de cette tension est la suivante : on ne peut donner dans

[1] Voir Maurice VAN OVERBEKE, *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1972 (Coll. « Langues et culture », n° 7).

[2] Voir Charles FERGUSON, *Diglossia*, dans *Word*, t. XV (1959), pp. 325-340 ; Joshua FISHMAN, *Sociolinguistique*. Bruxelles, Labor et Paris, Nathan 1972 (Coll. « Langues et culture », n° 8).

l'enseignement une place précise aux langues à apprendre, puisque les fonctions des diverses langues sont contestées.

C'est pourquoi nous attirons en deuxième lieu l'attention sur la contribution des Pays-Bas à ce colloque. Les professeurs de français se sont rendu compte du recul en quantité et en qualité de l'enseignement de leur langue. Ils ont assez rapidement obtenu du Ministère hollandais de l'Éducation, l'organisation d'une vaste enquête sur les besoins langagiers. Elle fut confiée à l'Université catholique de Nimègue, plus précisément a son Institut de sociologie appliquée. Elle a duré quatre ans et a coûté environ trente millions de francs belges. On a, en effet, interrogé pas moins de 7.500 élèves, des enseignants et des anciens élèves des écoles secondaires en vue de découvrir les raisons qui déterminent le choix de la seconde et de la troisième langue. Ces résultats ont été comparés à une enquête réalisée auprès d'un échantillon d'entreprises, de services publics et d'institutions d'enseignement supérieur et de la recherche.

Comme les chercheurs de l'Université catholique de Nimègue m'ont assuré l'accès à tous leurs travaux et, surtout, en raison du caractère exemplaire de cette enquête, j'ai introduit un projet similaire au Fonds de la recherche fondamentale collective de Belgique. Les frais de fonctionnement m'ont été heureusement assurés. Il me reste encore à trouver les salaires des enquêteurs... Si cette enquête réussit, nous pourrons présenter lors d'un prochain colloque l'état des besoins langagiers en Belgique. Nous répondrons ainsi aux souhaits de plusieurs orateurs du présent colloque, notamment M. De Grève, E. Rosseel, G. Schyns et P. Vanbergen. De plus, nous reprendrons le flambeau abandonné à l'issue d'un colloque que l'AIMAV a organisé en 1974, en collaboration avec l'Institut de phonétique de l'U.L.B. et l'Instituut voor Taalonderwijs de la V.U.B. sur « Les besoins langagiers des futurs cadres d'entreprise » [3].

Si dans le secteur des besoins en langue française dans les pays du Benelux on peut apercevoir un chemin qui conduira à plus de lumière, il n'en est pas de même du niveau des exigences, qui constituent le second terme de référence de ce colloque.

Dans ce dernier domaine les pays du Benelux ont tous au moins ceci en commun :

[3] Bruxelles, U.L.B.-V.U.B., 1975.

1. Ils ne sont pas, comme la France, officiellement unilingues français... Ce ne sont pas les organisateurs de ce colloque qui remettront cela en question. Ils m'ont même assuré qu'ils appellent de leurs vœux un colloque sur le néerlandais dans le Benelux, sur l'allemand, etc... Mais le plurilinguisme pose a tous les locuteurs du français de nos pays des problèmes particuliers qui n'existent pas au même degré en France.

2. Ils n'ont pas la même facilité que la France pour imposer partout et toujours l'usage parisien, appelé aussi « bon usage ». Ils se demandent même si un tel usage est toujours souhaitable (voir Pohl, Pollain). De plus, dans le sud de la Belgique survivent des dialectes wallons, picards et gaumais, dont on peut souhaiter l'apprentissage systématique.

3. Ils connaissent tous, bien qu'à des degrés divers, une forte poussée de l'anglais (Herremans). Imaginons un instant que demain les nombreux contacts entre partenaires du Benelux se fassent prioritairement en anglais. Aujourd'hui déjà on parle de faire de l'anglais la langue-pivot du Parlement européen. Chacun y parlerait sa langue, son message serait traduit en anglais, puis d'autres interprêtes rendraient ce message dans les autres langues admises. Ce système est directement inspiré de celui en vigueur dans le Parlement soviétique. Il peut être économique, mais entraîne un réel appauvrissement par rapport à la traduction directe, sans passage par une langue-pivot.

Qu'on nous comprenne bien : il ne s'agit pas de mettre en doute l'utilité de l'anglais. Ce serait insensé, notamment parce que la sociolinguistique connaît un développement plus rapide dans les pays anglo-saxons qu'en France. Dans ce dernier pays, c'est une équipe de sociolinguistes britanniques qui a entrepris une étude de la langue parlée dans la ville d'Orléans. Déjà des adaptations pédagogiques de l'enseignement du français Outre-Manche sont envisagées en fonction des découvertes réalisées à Orléans.

Nous attendons toujours la première enquête sociolinguistique sur le français de France, réalisée par des Français, en dehors d'une petite recherche sur la ville de Tours. Or, les exigences dans l'enseignement sont évidemment liées à une connaissance préalable du français réel, bien qu'elles ne coïncident pas avec celle-ci. L'éducation doit viser plus haut, mais en partant du réel et pas seulement de la norme abstraite du « bon usage », comme on a trop tendance à le faire.

Nous pensons que les contacts avec des sociolinguistes québécois, préoccupés comme nous de la recherche d'une norme réaliste, nous permettra de nous enrichir d'une bonne partie de l'apport anglo-saxon à l'enquête sociolinguistique. De 1969 à 1979 se sont réalisées au Québec

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

E. Rossel

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

une dizaine d'études de la langue orale en fonction de variables socio-culturelles (milieu socio-économique, école, usage linguistique ambiant, aire géographique, etc...). Ces recherches font partie d'un ouvrage qui est paru aux Presses de l'Université de Montréal à l'automne 1980. Si le présent colloque contribuait à déclencher des recherches phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques de ce type, il aurait certes atteint un de ses buts.

Albert VERDOODT
Professeur
à l'Université de Louvain.

LE DESTIN CONTEMPORAIN DU FRANÇAIS

Le sous-titre de ce colloque appelle une réflexion préliminaire. Quand on parle de besoins, cela implique dans mon esprit que ces besoins ne sont pas satisfaits. Quand on envisage des exigences, cela signifie que celles-ci ne sont pas atteintes. Ce jugement de valeur, je le trouve confirmé lorsqu'on introduit un cours de dissertation à l'usage des romanistes à l'Université et que l'on organise un cours de perfectionnement en langue française dans la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Bruxelles. Ce sont les causes, ou du moins quelques unes d'entre elles, qui font l'objet de cet exposé liminaire.

L'évolution de la société contemporaine est rapide et semble même s'accélérer. Plusieurs caractères de cette évolution concernent notre propos.

D'une part, les « mass media » et notamment la télévision intéressent plus nos contemporains, y compris nos enfants, que la lecture. Une civilisation de la vue et de l'ouïe remplace la civilisation du livre.

Par ailleurs, la prédiction de M. Dumazedier, relative à la civilisation des loisirs, se réalise. Le temps destiné à la présence à l'école s'est fortement réduit. Et la famille n'est pas toujours apte à suppléer les insuffisances de l'enseignement. C'est à bon droit que mon collègue Albert Doppagne prétend qu'à la fin de six années d'enseignement primaire, l'orthographe française n'est pas maîtrisée [1]. Dans beaucoup de classes les élèves n'ont qu'une dictée par semaine et les rédactions se comptent sur les doigts au cours d'une année scolaire.

Il est légitime de penser que dans une région francophone, dès le départ, la langue maternelle est mal connue, sans que l'on puisse incriminer le personnel enseignant.

[1] *Pour une écologie de la langue française...* Bruxelles, Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles, 1979.

Il importe de noter que les disciplines scientifiques influencent la rédaction des programmes et des manuels. Deux d'entre elles introduisent dans la pédagogie contemporaine des notions nouvelles.

La première est la linguistique. Deux données entrent peu à peu dans les habitudes. L'analyse structurale est dès à présent appliquée à l'école primaire à l'analyse grammaticale. Depuis trois ans environ des auteurs de manuels à l'usage de l'enseignement secondaire n'hésitent point à recourir à la linguistique de Noam Chomsky. On parle de grammaire générative et transformationnelle, de syntagme nominal, de syntagme verbal, de verbes à une ou à deux bases, de champ lexical, etc. Les auteurs partent d'une théorie de la communication, notion juste puisque la langue sert aux relations humaines.

L'on ne peut juger de l'ensemble parce que les ouvrages ne vont point jusqu'à la fin des humanités. Mais tout laisse à penser qu'un programme complet a été soigneusement prévu et qu'en fin de compte on aboutira à l'exploitation de la communication sous forme d'une rhétorique de l'argumentation, telle que l'a prévue notre collègue et ami Chaïm Perelman [2]. Il ne s'agira pas, — c'est un espoir que nous caressons, — des figures de style héritées de la Renaissance, mais de l'argumentation véritable telle qu'elle apparaissait déjà dans la rhétorique d'Aristote. En outre, une liaison semble exister à ce niveau avec le structuralisme en tant que technique de l'explication des auteurs.

Tous les linguistes ne sont pas d'accord sur le recours à la linguistique de Chomsky dans l'enseignement secondaire. Ils préfèrent le « bon usage ».

Le second apport des disciplines scientifiques réside dans l'adoption, par nos universités, de la taxinomie des objectifs de B. Bloom. La pédagogie expérimentale née en Belgique, grâce à O. Decroly et R. Buyen [3] s'est ainsi enrichie d'une doctrine nouvelle permettant la rédaction des programmes et des méthodes d'enseignement. Ce sont les objectifs cognitifs qui ont été de préférence retenus dans la formation des enseignants (licenciés, régents et instituteurs). La compréhension de ces notions n'est pas toujours approuvée par nos enseignants confrontés aux difficultés quotidiennes. On signalera notamment un programme destiné à l'enseignement primaire du français langue maternelle où cette théorie des objectifs cognitifs a été utilisée. Beaucoup d'instituteurs ont

[2] *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation.* Paris, Vrin, 1977.
[3] *La pédagogie quantitative.* Bruxelles, Hamelin, 1920.

du mal à l'appliquer, malgré ses mérites. Il est vrai que le terme « objectif » est difficile à préciser [4].

Ainsi l'on se trouve, en ce qui concerne l'enseignement du français, langue maternelle, devant une situation qui n'est pas encore complètement clarifiée à l'heure présente.

Il y a plus encore, car la pédagogie contemporaine révèle bien des contradictions. Afin de ne pas allonger cette allocution, nous n'en citerons que deux parmi les plus apparentes.

1. La laxité de l'enseignement et le perfectionnement des moyens d'évaluation. Colette Chinan estime, après une longue étude des possibilités intellectuelles des enfants de la classe ouvrière, que leurs performances scolaires seraient sauvegardées si on leur enseignait dans le langage populaire, peu châtié et fourmillant de termes argotiques, au lieu d'utiliser le langage académique recommandé par les programmes scolaires. Ainsi les enfants du peuple n'auraient pas droit à un français correct et la purification de leur langage n'aurait lieu que plus tard, s'il est encore possible d'en extraire alors tous les défauts. Tout se passe comme si le langage académique ou normatif constituait une calamité. La laxité s'observe encore dans l'utilisation des bandes dessinées dans l'apprentissage de la lecture. Nous avons retrouvé ces bandes dans des manuels destinés à la première année de l'enseignement secondaire.

Mais, par ailleurs, le recours à la taxinomie des objectifs requiert des moyens d'évaluation considérés comme objectifs. Comme si l'enseignant était nécessairement subjectif dans la constatation des résultats de ses élèves.

2. La seconde contradiction réside dans la précocité de l'apprentissage de la lecture et l'observation que les élèves lisent moins, tant dans l'enseignement primaire que dans le secondaire. Nous avons cru que la maturité à la lecture n'avait lieu qu'à 6 ans. Bien des nations n'ont rendu l'enseignement obligatoire qu'à cet âge. De nombreux travaux américains ont mis notre conviction en doute, prétendant que la mère développe le sens auditif de ses enfants en leur apprenant à parler, alors que le sens visuel pouvait être développé dans le même temps.

Nous avons tenu à publier ces recherches, dans la collection que nous avons dirigée à l'U.L.B., sous le titre : *Apprendre à lire avant six ans*, par M. Delogne. La méthode la plus connue est celle de A. Deman, dont

[4] Voir G. DE LANDSHEERE et E. BAYER, *Comment les maîtres enseignent*. Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1969 ; G. DE LANDSHEERE e.a., *La formation des enseignants demain*. Paris, Casterman, 1976.

l'ouvrage capital a été traduit en langue française sous le titre : *Apprenez à lire à vos enfants dès le berceau.*

Il y a deux ans, Renée Cohen publiait à Paris les résultats d'une expérience entreprise à l'école active bilingue, où l'on enseigne à la fois le français et l'anglais et où, nonobstant ces conditions peu aisées, elle a enseigné la lecture à l'école maternelle à 5 ans, avec 75 % de réussite. Elle a employé la méthode Deman, dont le matériel est en vente à Paris. Certes l'école en question est fréquentée par une population d'élite : enfants de personnel de cadre, de diplomates, de fonctionnaires européens... Cependant, l'Américain Moore, travaillant dans un quartier misérable de Pittsburg, grâce à une machine sophistiquée (machine à écrire, parlante et à écran), a réussi une performance analogue auprès des enfants d'ouvriers noirs, qui ont ultérieurement réussi au collège et à l'université. Quoique, en Europe, les expériences soient rares, il est clair que depuis des années l'on songe à faire débuter l'enseignement primaire à 5 ans et c'est d'ailleurs une proposition que le ministre belge Hoyaux a reprise à un de ses prédécesseurs, Michel Toussaint.

Les professeurs de l'enseignement secondaire se plaignent de la difficulté qu'ils éprouvent à faire lire des ouvrages littéraires. Mais où va la culture française si l'adolescent, en particulier, ne fréquente plus les bons auteurs ?

D'où les tentatives extra-scolaires de familiariser les adultes et les enfants avec les livres de choix afin de les faire aimer et rechercher. On peut citer à cet égard le mouvement lancé par M. Cocérès en France, dans le cadre de l'éducation populaire, intitulé « Peuple et Culture ». Cet écrivain qui dirige, aux éditions du Seuil, la collection « Peuples et Culture » réunit des adultes le soir et leur dit à haute voix ce qui les incite à la recherche d'une littérature de choix. É. Patte, conservateur à la Bibliothèque nationale de Paris, auteur d'un livre : *Laissez-les lire,* procède de même à Clamart dans une expérience remarquable avec les enfants. En leur lisant à haute voix, elle leur fait découvrir le plaisir de lire. Son mouvement s'intitule d'ailleurs « La joie par la lecture ».

Mais à quoi sert-il de prétendre qu'à 6 ans il est déjà trop tard si la nécessité existe de faire aimer la lecture beaucoup plus tard ?

Conclusion

Les faits mentionnés prouvent que les enseignants se trouvent devant une situation pédagogique souvent contradictoire qui ne facilite pas leur tâche.

Il importe cependant que le français langue maternelle conserve dans la partie francophone une efficacité complète, sinon la culture française serait en décadence. Cette culture, selon l'expression forte de Maurice Piron, signifie que le passé se consume dans le présent. Elle ne peut dès lors se réduire à une civilisation de bandes dessinées, ni à celle de la télévision. Elle est à base de culture littéraire, quoique la culture à une époque déterminée englobe sans doute tous les aspects de la vie sociale. Aussi serait-il nécessaire que l'on repense les programmes et que l'on fasse appel à des méthodes appropriées. Menacée par l'anglais facile des continentaux, elle mérite de conserver tout son éclat et tout son prestige. Il est indispensable que nous infléchissions son destin dans le sens de la qualité.

Sylvain DE COSTER
Professeur émérite
de l'Université de Bruxelles
Président de l'AIMAV

INTERVENTIONS PRINCIPALES

Wil KNIBBELER, *professeur à l'Université de Nimègue, délégué de l'*AIMAV *aux Pays-Bas.*

Par rapport à la question de savoir si le maître doit, dès le prime abord, utiliser la langue « officielle », même dans l'enseignement primaire, voire à l'école maternelle, il importe de se rendre compte que le terme de « langue maternelle » est une notion ambiguë : s'agit-il de la langue ou de l'idiome parlé dans le milieu familial ou social, ou s'agit-il de la langue reconnue comme la « première » langue du pays ou de la région ?

Quant à la formation linguistique de l'enfant, il y a lieu de tenir compte du fait que la télévision, loin d'entraver nécessairement cette formation, peut être, — et est souvent ! — une source d'enrichissement dans l'environnement linguistique du téléspectateur.

Jacques POHL, *professeur à l'Université de Bruxelles.*

Le problème de la langue dans laquelle doit se faire le début de l'enseignement est plus ancien qu'on ne le croit souvent. Il y a un siècle, dans notre province du Luxembourg, l'institutrice devait, pour commencer, utiliser le dialecte pour se faire comprendre de ses petits élèves, et ce n'est que progressivement qu'elle pouvait passer à la langue française.

Remarquons que nous avons un cas analogue dans l'Afrique actuelle. Il semble admis maintenant que la meilleure manière d'y enseigner le français consiste à le faire à partir de la langue vernaculaire parlée par les enfants.

Jean-Pierre VAN DETH, *secrétaire général du* CIREEL *(Paris).*

Le débat lancé à propos des thèses de M^lle^ Colette Chinan semble illustrer à nouveau le mythe du français langue difficile. Si les jeunes de langue française sont estimés incapables, dans de nombreux cas, de comprendre et donc d'être scolarisés dans une langue correcte (« académique », dit M. De Coster), à combien plus forte raison jugera-t-on illusoire d'espérer conduire des jeunes étrangers à une maîtrise de la langue française écrite et même seulement parlée !

Il semble donc nécessaire de distinguer soigneusement entre les problèmes pédagogiques posés par l'apprentissage du français langue maternelle et ceux posés par l'apprentissage du français langue étrangère. Mais il paraît également que le français ne pourra que gagner en attrait et en diffusion si, dans ce dernier cas, l'accent est davantage mis sur la capacité de comprendre et de se faire comprendre (actes opérationnels de la parole) que sur la nécessité d'atteindre une correction abstraite, dans l'ordre syntaxique notamment. Le « beau parler » ne peut constituer un objectif réaliste dans l'enseignement des langues à l'école.

Il serait intéressant d'autre part de savoir si le type de questions soulevées par M^lle^ Chinan se retrouvent à propos d'autres langues, du néerlandais notamment.

Marcel DE GRÈVE, *professeur à l'Université de Gand, secrétaire général de l'*AIMAV.

Le problème du « bon usage », c'est-à-dire du français prétendument « correct », n'est pas seulement d'ordre linguistique et/ou pédagogique, il est également d'ordre social et politique. La « norme » toujours invoquée est, en fait, une norme « imposée », de sorte que l'on se trouve, à l'intérieur du domaine d'une « langue » donnée (sens saussurien), en présence du modèle de relation qui se manifeste toujours entre deux langues, soit : « : « langue dominante vs langue dominée ». En bref, — et donc sans entrer dans les nuances qui s'imposeraient, — on pourrait dire que c'est, sinon la langue, du moins la variété de langue de l'enfant du 16^e^ Arrondissement qui est « imposée » à l'enfant de Saint-Ouen, ce dernier étant, dès lors, d'office (!) placé dans une situation diglossique. Autrement dit : pour l'un la « première » langue est vraiment la langue dite maternelle, pour l'autre elle ne l'est pas.

Ce phénomène, — pour répondre à la question posée par M. van Deth, — existe également dans les autres domaines linguistiques, et donc aussi, par exemple, en néerlandais. Avec cette différence toutefois : le phénomène y est moins contraignant, moins aigu. Parmi les raisons qui ont déterminé et déterminent toujours la situation spécifique de la langue française, j'en vois deux principales : 1° l'auréole de « dignité » culturelle et littéraire qui orne le « beau parler » français ; 2° le centralisme (jacobinisme), politique et culturel si spécifique de la France, et qui conditionne le comportement linguistique d'une certaine classe, intellectuelle et sociale, des autres « francophones », principalement en Europe. C'est, pourrait-on dire, ce centralisme inauguré et imposé par François I^er^ qui a fait du français une « langue difficile » et qui constitue un des obstacles majeurs à sa réelle « diffusion ».

Danièle RACELLE-LATIN, *chargée de mission à l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française* (AUPELF).

J'aurais deux observations principales à formuler à propos de ce qui vient d'être dit dans la discussion.

La première porte sur la notion de qualité de la langue, à laquelle on est évidemment sensible. Il me semble qu'à cet égard, et pour autant qu'on s'efforce de respecter la perspective dans laquelle s'inscrivent nos travaux, il convient de situer cette notion majeure selon une visée qui doit être moins qualitative ou normative que fonctionnelle : étudier le « bien parler » en relation avec les besoins supposés d'une communauté donnée, c'est envisager en fonction de ces besoins les types de compétences langagières à maîtriser, à développer. Parle bien la personne qui sait ajuster la nature ou le niveau de son français aux différentes situations communicatives et aux différents contextes dans lesquels elle est amenée à s'exprimer.

En deuxième lieu, je crois devoir faire remarquer que le cadre géographique et socio-culturel qui est proposé à la réflexion empêche de mener plus avant la discusion sur un plan général ou englobant. En effet, à l'intérieur du Benelux, les situations linguistiques et partant les besoins relatifs à ces situations ne sont ni homogènes ni toujours comparables et on aurait tort d'en niveler la problématique.

Mieux serait d'expliciter d'entrée de jeu les différents types de situations données en faisant les distinctions qui s'imposent quant aux locu-

teurs, à la situation des langues en contact et au statut du français dans chacune de ces régions, étant entendu que ces distinctions sont plus méthodologiques que réelles et que différents types peuvent dans la réalité se conjuguer.

On relève par exemple pour ce qui concerne les locuteurs différents cas possibles :

1. cas simple du locuteur francophone (de Wallonie ou de Bruxelles) dont la langue maternelle ne présente pas de variables importantes (dialectale ou sociale) par rapport à la langue standard ;
2. cas du locuteur francophone mais dont la langue maternelle est précisément marquée par ces variables ;
3. cas du locuteur pour qui le français est une langue seconde ou troisième mais avec le statut de langue étrangère (ce qui n'est le cas que pour les Pays-Bas).

Selon les cas et le statut différent du français (langue officielle du pays ou non) les besoins et les visées d'apprentissage ne seront évidemment pas les mêmes.

BRUXELLES

BESOINS ET EXIGENCES EN FRANÇAIS À BRUXELLES, DANS LE DOMAINE SOCIO-POLITIQUE

En me demandant de participer à vos débats, les organisateurs de ce colloque ont pris un certain nombre de risques... qu'ils ont, j'en suis sûr, — les connaissant ! — soigneusement étudiés.

C'est en politologue que je tenterai d'aborder devant vous ce sujet. Cette précaution oratoire ne me paraît pas inutile, surtout dans un colloque organisé par les distingués linguistes de l'AIMAV.

Il n'est donc pas exclu que certains de mes propos étonnent, détonnent ou soient même, à la limite, considérés comme provocateurs par certains d'entre vous. Si cela devait se produire, la discussion qui suivra mon exposé permettrait sans doute certaines mises au point.

D'abord, si vous le permettez, quelques réflexions préalables concernant Bruxelles et ses habitants, que nous appellerons Bruxellois pour la facilité de l'exposé.

La définition spatiale de Bruxelles se pose depuis quelques décennies. Vous savez qu'elle n'est pas résolue aujourd'hui sur le plan politique et qu'elle risque de ne pas l'être davantage demain. Au moment même où nous sommes rassemblés ici, le parti politique belge le plus important, le C.V.P., se penche sur ce problème...

Bruxelles, c'est sans doute davantage que le Pentagone, le cœur de Bruxelles au sein de la première ceinture. C'est sans doute davantage également que la seule entité reconnue en qualité de capitale par la Constitution... et également par le Fonds des Communes [1]. C'est certainement davantage que le périmètre ébauché par François Martou, comprenant le Parlement, les Ministères, les Communautés européennes et l'endroit où nous nous trouvons actuellement : une cité croupion en

[1] Article 26 de la Constitution : « La ville de Bruxelles est la capitale de la Belgique et le siège du Gouvernement ».

quelque sorte, une capitale de jour, désertée la nuit par la quasi totalité de ses habitants, à part quelques concierges et l'un ou l'autre voyageur. C'est, pour un certain nombre d'entre vous, davantage que ce que la Constitution rénovée de 1971 appelle curieusement « Bruxelles-Capitale », mais il permettra sans doute au politologue d'ajouter une cinquième catégorie que d'aucuns appelleront peut-être une cinquième colonne : les navetteurs, ces travailleurs qui, n'habitant pas Bruxelles, viennent cependant chaque jour y travailler en influençant la coloration linguistique de Bruxelles cinq jours sur sept. C'est ainsi que l'on pourrait dresser une carte des fuseaux horaires de Bruxelles, qui se présenterait à peu près de la manière suivante et dont les aspects extérieurs ont influencé plus d'un observateur étranger au cours de ces dernières années : aux petites heures, les paysans du Payottenland en animant le marché matinal, le ventre de Bruxelles, effectuent la relève des quelques rescapés d'un Bruxelles « By Night » et de quelques étudiants en goguette ; puis c'est l'arrivage par la route, et surtout par le rail, de ces nombreux navetteurs dont je viens de parler, et pendant quelque temps, Bruxelles peut donner l'impression d'être davantage flamand, étant donné que la proportion de ces navetteurs, provenant du pays flamand, est nettement dominante ; puis, Bruxelles redevient à prédominance française, sauf peut-être dans les « néo-souks » où la population est devenue largement, sinon quasi exclusivement maghrébine ; à l'heure du midi, tandis que les Bruxellois rentrent déjeûner chez eux, les navetteurs s'évadent des bureaux et des ateliers, vont faire des emplettes dans les grandes surfaces du centre de la ville, et la coloration néerlandaise de la cité augmente à nouveau de quelques crans ; l'après-midi, nouveau changement de décor, jusqu'au moment, où en files interminables, les navetteurs du rail se dirigent à nouveau principalement vers la gare centrale, pour rejoindre leurs foyers ; Bruxelles termine la soirée principalement, sinon exclusivement en français et en anglais, sinon en arabe dans les milieux ad hoc.

L'année du millénaire de Bruxelles, que nous venons de quitter, a fourni l'occasion d'une nouvelle, — et à mes yeux tout aussi vaine, — querelle de préséance que toutes les précédentes en ce qui concerne les priorités linguistiques à Bruxelles dans le passé. À l'affirmation francophone de 1000 ans de rayonnement de la culture française à Bruxelles a répondu l'appartenance tout aussi multicentenaire de Bruxelles à la culture néerlandaise, et je crois fondamentalement que ces deux positions, — apparemment contradictoires et antagoniques, — sont en réalité complémentaires car, s'il est vrai que l'on peut retrouver maintes

traces de la présence française à Bruxelles, dès le haut moyen âge, il est tout aussi exact que la vie de cette ville était essentiellement flamande, comme en font foi les archives et maintes mentions toponymiques. N'oublions pas, par ailleurs, que la frontière linguistique passe bien au sud de l'agglomération bruxelloise.

Deux chiffres permettent de mesurer l'ampleur du mouvement de francisation de la population bruxelloise en un siècle. Alors que le recensement de 1846 accordait encore 60 % aux Flamands, celui de 1947 n'en mentionnait plus que 24 %.

Dans son remarquable essai *Bruxelles et les Bruxellois* le sociologue Roger Mols a fort bien décrit ce processus en trois ou quatre générations [2]. Alors qu'un premier train de lois linguistiques avait vu le jour pendant les trois dernières décennies du XIX[e] siècle, sous la pression du mouvement flamand, un second train de lois linguistiques est mis en ordre de marche dans la période d'entre deux-guerres, visant à régler l'emploi des langues à l'armée (en 1928, complétée en 1938), dans l'administration (1932), dans l'enseignement (1932) et dans la justice (1935).

En ce qui concerne plus particulièrement Bruxelles, l'intention du législateur était manifestement de rendre à cette ville un statut bilingue, qu'elle était en train de perdre.

Vous savez sans doute qu'il y eut après-guerre, dans les années 1960, un troisième train de lois linguistiques. Deux dispositions de cette nouvelle législation touchent plus particulièrement Bruxelles. C'est, d'une part, la création d'une Commission permanente de Contrôle linguistique, qui a la charge d'examiner toutes les atteintes à la lettre et à l'esprit de la loi du 2 août 1963 concernant l'emploi des langues dans l'administration. C'est, d'autre part, la création d'un poste de vice-gouverneur du Brabant chargé, notamment, de défendre les droits des Flamands dans l'agglomération bruxelloise.

[2] Bruxelles, Ed. Univ., 1961, p. 26: « Le processus de francisation de la population autochtone s'est déroulé en trois ou quatre générations: le grand-père s'exprimait en patois brabançon et baragouinait quelques mots de français, le père sachant s'en tirer dans la langue des « grands » mais bien plus à l'aise dans son parler maternel; le fils parlant « flamand » avec les « vieux » mais « français » avec ceux de son âge. Le petit-fils, pour qui la langue du grand'père est devenue une langue d'appoint, voire une langue étrangère. Des circonstances familiales ou autres peuvent avoir enrayé, ralenti ou accéléré ce processus. Il n'en reste pas moins incontestable que, vers 1930, dans la majeure partie de l'agglomération, la majorité des Bruxellois-moyens-autochtones étaient devenus des citoyens « d'expression française » — « quoi qu'il en soit du contenu réel de cette expression » ajoutait, non sans malice, Roger Mols dans une note de bas de page.

A plusieurs reprises, je me suis exprimé sur les lois linguistiques et, plus encore, sur leur application. En deux mots ; j'estime que ces lois ne donnent satisfaction ni aux uns ni aux autres.

Les francophones considèrent qu'il s'agit de mesures de contrainte qui limitent leurs libertés et leurs droits fondamentaux, tandis que les néerlandophones se plaignent de leur non-application ou de leur mauvaise application. Chacune des parties souhaite leur révision, mais dans un sens diamétralement opposé.

Ma double expérience de chercheur scientifique, d'abord à l'Institut de sociologie de l'U.L.B., puis à l'Institut de science politique et au Centre de recherche et d'information socio-politique (CRISP), et d'administrateur municipal, me permet de dégager certaines conclusions à cet égard.

La prédominance francophone qui se manifeste actuellement dans les secteurs sociaux et politiques de l'agglomération bruxelloise me paraît avoir atteint son point culminant et je ne crois pas qu'elle soit encore appelée à se développer et à progresser. La contre-offensive flamande qui, actuellement, met tout le paquet sur Bruxelles, me paraît devoir arrêter le processus de francisation que certains avaient qualifié d'irréversible. La coexistence des deux langues à Bruxelles paraît devoir s'imposer avec toutes les difficultés et tous les aléas d'une telle situation.

La législation de 1932, on le notera, imposait le bilinguisme dans les avis et communications au public, mais elle laissait aux communes le choix de la langue pour le régime interne de leur administration. Presque toutes les communes de l'agglomération, en fait, choisirent le français, ce qui, dans le processus de francisation, constitua un facteur non négligeable. Depuis plus de 25 ans que j'exerce un mandat municipal dans une importante commune bruxelloise, je n'ai pas souvenance d'avoir eu à connaître d'un seul dossier interne en langue néerlandaise et ce nonobstant le fait que, lors de mon entrée en charge scabinale en 1964, j'avais expressément invité mes agents à introduire leurs dossiers dans leur langue maternelle...

Je suppose que la situation que je connais à Uccle, puisque c'est de cette commune qu'il s'agit, est celle qui existe dans les autres communes de l'agglomération et je doute que Raymond Quinot, fonctionnaire dirigeant à l'administration communale d'Etterbeck et Secrétaire général du PEN CLUB francophone de Belgique, ait eu à connaître beaucoup de documents néerlandais au cours de sa carrière. La ville de Bruxelles et peut-être l'une ou l'autre commune du nord de l'agglomération constituent sans doute les exceptions qui confirment la règle.

Quant au CRISP, où j'ai le privilège de fonctionner depuis sa création en 1958, tous les travaux auxquels j'ai participé se sont déroulés en langue française. Toutes les publications se font en français, à part l'une ou l'autre exception, pour répondre à des demandes précises de nos compatriotes flamands ou allemands, où à des demandes en provenance de l'extérieur pour des publications en langue anglaise.

C'est sur la base de ces constatations positives quant à l'usage de la langue française à Bruxelles, dans les milieux socio-politiques, que j'avais répondu dans un premier jet aux organisateurs de ce colloque que je n'avais pas grand-chose à dire concernant le thème qui m'avait été proposé, si ce n'était sur le plan qualitatif où les judicieux conseils des professeurs Doppagne et Pohl méritaient d'être pris en considération, en vue de l'amélioration de la langue, tant parlée qu'écrite.

Ce qui me préoccupe bien davantage, c'est le devenir de Bruxelles. À tous égards d'ailleurs, mais spécialement du point de vue linguistique, puisque c'est de cela qu'il s'agit dans ce colloque.

On constate l'existence d'un mouvement qui prend de plus en plus d'ampleur et qui se caractérise principalement par l'exigence de la connaissance d'une seconde langue en plus du français.

Ce mouvement est double en réalité.

D'une part, sous l'influence du mouvement flamand, l'exigence d'une certaine connaissance de la langue néerlandaise dans plusieurs secteurs privés, à l'instar de ce que la législation prévoit déjà dans le secteur public, se fait jour et se traduit par l'introduction d'un certain bilinguisme dans les grandes surfaces, dans les banques, les sociétés d'assurances, au barreau, etc... Les annonces d'emploi, publiées dans les journaux francophones, font de plus en plus mention de ces nécessités de connaître le néerlandais de manière plus ou moins approfondie en plus du français. Dans certains cas, l'exigence d'une troisième langue apparaît, le plus souvent l'anglais, même pour des emplois relativement subalternes. De manière concomitante et sous l'influence du courant international des affaires renforcée depuis l'entrée de la Grande-Bretagne, de l'Irlande et du Danemark dans la C.E.E., l'usage de l'anglais s'impose de plus en plus dans certaines branches du secteur privé, notamment dans le secteur du commerce international, des multinationales, de l'informatique et dans une mesure moindre, mais néanmoins non négligeable, dans d'autres secteurs, tels le monde bancaire, l'hôtellerie, le tourisme, etc...

Contrairement à ce que certains pourraient s'imaginer, l'entrée à plus ou moins brève échéance de la Grèce, de l'Espagne et du Portugal dans la C.E.E. ne me paraît pas de nature à inverser ce courant.

La langue française a perdu sa fonction de langue étrangère dominante dans les deux premiers pays, quant au Portugal, les rapports privilégiés de ce pays avec la Grande Bretagne sont suffisamment connus.

Face à ce double mouvement, dont les effets dans certains cas peuvent être cumulés, le véritable problème qui pourrait se poser demain à Bruxelles pour la langue française, est son maintien. Le risque aujourd'hui ne paraît pas très grand, mais il ne faudrait cependant pas sous-estimer les dangers potentiels qui menacent la langue française à Bruxelles.

Nous savons que les civilisations sont mortelles et qu'il existe des langues mortes.

À cet égard, je voudrais vous rendre attentifs à une série d'articles publiés dans le journal *Le Monde* au début du mois de décembre 1979, sous le titre évocateur « Qui parlera français en l'an 2000 » et aux réactions des lecteurs de ce journal, publiées le 26 février dernier. Le thème général de ces articles ne reflétait pas l'optimisme et la réaction des lecteurs accentuait encore le ton pessimiste de cette fresque en teinte foncée [3].

Tous ceux qui ont l'occasion de participer à des réunions à l'étranger savent combien, depuis quelques décennies, l'emprise de l'anglais se fait chaque jour plus grande, y compris dans les régions du monde où, jusqu'à il y a peu, le français occupait la première place, après la langue du pays. Au mois d'août dernier, à l'occasion d'un Congrès international de sciences politiques, qui se tenait à Moscou et où le français était langue du congrès, avec le russe et l'anglais, je n'ai pratiquement pas entendu parler le français. À la tribune, les orateurs français, dont les

[3] L'enquête réalisée par *Le Monde* sur les bases les plus officielles, notamment le rapport du Haut Comité de la langue française et le rapport du Conseil supérieur des Français à l'étranger enregistre la perte des bastions traditionnels de la langue française en Europe, en Amérique et en Asie. C'est ainsi que la langue française serait en recul plus ou moins prononcé, en général à l'avantage de la langue anglaise, dans les pays suivants : Allemagne fédérale, Espagne, Italie, Grèce, Roumanie, Autriche, Pays-Bas, Norvège, Danemark, Israël, Syrie, Liban, Éthiopie, Djibouti, Madagascar, Algérie, Bolivie, Chine, U.S.A., etc... En revanche, la langue française serait en léger progrès dans les pays généralement moins importants où elle occupait peu de place, notamment dans les pays arabes d'influence anglo-saxonne (les pays du Golfe persique), etc... Un lecteur allemand du *Monde*, interprète de conférence, donne son avis dans le même journal du 26 février 1980 : il regrette le recul quasi généralisé du français et met l'accent sur le mauvais exemple que le président de la République donnerait à cet égard en parlant anglais avec le chancelier Schmidt...

signatures figurent parfois au bas d'articles publiés dans *Le Monde*, s'exprimaient en anglais, avec un bonheur inégal. Il est vrai que le nombre d'auditeurs susceptibles de comprendre le français était réduit, que les interprètes connaissaient en général beaucoup mieux l'anglais que le français et que les nombreux étudiants qui assuraient l'appui logistique dans les couloirs de l'Université de Moscou, s'ils connaissaient pratiquement tous un peu d'anglais, ignoraient d'une manière quasi générale la langue française.

À quelques mois de distance, j'avais fait des expériences quasi identiques, lors de réunions à caractère scientifique, à Madrid et à Athènes.

Les trois villes que je viens de citer avaient incontestablement une certaine tradition française avant 1914. Le moins qu'on puisse dire aujourd'hui est que cette tradition est en voie de se perdre, sinon perdue.

Mais revenons à Bruxelles...

Comme partout ailleurs dans le monde, l'influence de l'anglais est présente...

Un des arguments essentiels des francophones à Bruxelles est l'instauration du bilinguisme des services et l'unilinguisme des fonctionnaires. Sans le dire de manière expresse, mais en le sous-entendant toujours, l'unité de jurisprudence et les inévitables contacts entre agents travaillant dans une même administration étaient assurés par les bilingues flamands, l'acquisition du français comme seconde langue étant considérée jusqu'à présent comme étant une promotion sociale pour les Flamands.

Le développement mondial de la langue anglaise et le relatif recul de la langue française de manière concomitante, qui ont été remarquablement décrits par l'enquête du journal *Le Monde* que j'ai évoquée plus haut, sont des éléments qui ne peuvent être perdus de vue dans l'analyse que nous tentons d'établir.

Les francophones, aujourd'hui, doivent admettre que les Flamands, adoptant le même point de vue qu'eux, peuvent tout aussi légitimement estimer que le choix de l'anglais comme seconde langue s'impose de préférence au français, avec les conséquences que l'on peut deviner si ce choix était généralisé de part et d'autre. Le danger est d'autant plus grand que l'on a affaire à un « ennemi » particulièrement sympathique et séducteur.

Il n'est pas exclu qu'une certaine accélération de l'histoire puisse se produire et que dans une décennie ou deux, l'anglais devienne la langue de communication entre les Flamands et les Wallons ou francophones,

avec comme conséquence extrême la disparition des deux langues à plus ou moins long terme à Bruxelles, mais avec comme conséquence beaucoup plus probable et plus immédiate une « pidginisation » des langues française et néerlandaise, déjà polluées l'une et l'autre par des termes anglo-saxons chaque jour plus nombreux. Cette incursion dans la polémologie linguistique déboucherait ainsi sur une vision apocalytique.

Pessimiste... sans doute. Optimiste... malgré tout.

L'amoureux que je n'ai cessé d'être de Bruxelles et l'utilisateur permanent de la langue française que je demeure se reconnaîtra peut-être dans la définition que l'on donne parfois du pessimiste. Un pessimiste serait en réalité un optimiste qui voit les obstacles.

Maurice-Pierre HERREMANS
Vice-Président du CRISP

LE FRANÇAIS À BRUXELLES : BESOINS ET EXIGENCES

Le problème des « besoins et exigences » de la langue française à Bruxelles est à la fois périlleux, énorme et complexe.

Il est périlleux parce que, inévitablement, il touche aux rapports entre nos communautés linguistiques, sujet particulièrement épineux. Il va de soi que je m'efforcerai d'être aussi objectif que possible. Au demeurant, les points que je compte traiter sont en grande partie extérieurs à notre contentieux linguistique.

Si le problème est énorme et complexe, ce n'est pas à cause de l'importance démographique de la ville, mais de son extrême hétérogénéité, de sa diversité, de la difficulté de tracer des limites plus ou moins précises entre les groupes ethno-linguistiques qui la composent. Cela vient aussi de l'insuffisance de nos moyens d'investigation.

Comme nous n'avons pas de recensement linguistique, nous en sommes réduits à des estimations fondées sur des données qui peuvent se contredire. Et, même si nous avions des chiffres de recensement, ils ne pourraient être utilisés sans beaucoup de prudence, surtout dans une région comme la nôtre, où la tension et l'insécurité linguistiques risquent de gauchir les réponses. Même de très bonne foi, des gens peuvent se méprendre sur le groupe linguistique auquel ils appartiennent réellement.

Mais je préfère ne pas m'étendre sur cet aspect et vous renvoyer, par exemple, à un numéro des *Recherches sociologiques* intitulé *Langue et identité nationale* [1]. Deux articles nous concernent particulièrement, *l'Introduction*, par Albert Verdoodt, et une étude de D.M. Rayside intitulée, *Les relations entre groupes linguistiques au Canada et en Belgique.*

[1] Vol. VIII (1977), n° 1.

Toutefois, avant d'en venir aux points très limités que je me propose d'examiner, je risquerai, sans me hasarder à faire de la statistique, à dresser un tableau très schématique des groupes linguistiques qui constituent Bruxelles.

Non sans zones de transition parfois importantes ou imprécises, et en insistant sur le fait que le Bruxelles d'aujourd'hui diffère beaucoup de celui d'il y a soixante ans, je crois qu'on peut déterminer quatre types dominants d'habitants de la ville, qui se distinguent les uns des autres non seulement par les langues utilisées, mais par leur comportement socio-linguistique et psycho-linguistique et même, dans une certaine mesure, par leur situation économique et professionnelle.

1. Un premier groupe est celui des francophones proprement dits, c'est-à-dire ceux qui, en principe, sont ou ont été unilingues dans leur enfance, ce qui ne les empêche pas d'avoir appris par la suite — particulièrement grâce à l'école — une ou plusieurs langues autres que le français. La grande majorité de ces « unilingues » sont d'origine wallonne.

2. Un deuxième groupe est celui des « diglossiques ». Ils se considèrent volontiers comme francophones, mais, dès leur enfance, ils ont parlé avec une égale aisance le patois brabançon de Bruxelles et le français, un français souvent typique par ses inflexions « à la Bruxelles ». C'est surtout parmi les habitants purement bruxellois ou d'ascendance bruxelloise que l'on trouve ces « diglossiques » [2].

3. Un troisième groupe est celui des « néerlandophones », qui se considèrent comme tels et qui dans leur enfance étaient des unilingues.... Beaucoup d'entre eux ont appris d'autres langues que le néerlandais. Quand ils appartiennent à des milieux socio-culturels supérieurs, ils parlent souvent un français meilleur que celui des « diglossiques ». Beaucoup de ces néerlandophones ont peu de contact avec le dialecte flamand de Bruxelles.

4. Le dernier groupe est constitué par les immigrés, dont nous parlera Joseph Pollain. Remarquons que ce groupe est doublement hétérogène. D'abord à cause de la diversité des ethnies qui le composent. Ensuite à cause de la grande diversité de leur niveau d'intégration. Beaucoup d'enfants d'immigrés parlent le français aussi facilement ou plus facilement que la langue de leurs parents.

[2] Sur le français de ce groupe, voir Hugo BAETENS-BEARDSMORE, *Le français régional de Bruxelles*. Bruxelles, Presses Universitaires, 1971.

Ajoutons que dans chacun de ces quatre groupes, — présentés, je le rappelle, de façon très schématique, — les « besoins et exigences » ont des caractères bien spécifiques.

Un volume ne suffirait pas à épuiser le sujet. Aussi je me permets de me borner à quelques aspects très particuliers, choisis parmi beaucoup d'autres.

∴

Il est toujours hasardeux de porter des jugements de valeur sur une langue ou la façon de la parler. J'ai toutefois soutenu, dans un article récent de la revue *Le langage et l'homme* [3], que c'était à Bruxelles qu'on pouvait trouver le meilleur français de Belgique, à côté, faut-il le dire, de formes très dégradées de notre langue.

De toute façon, qu'elle soit légère ou accusée, il y a une certaine « coloration belge », et particulièrement bruxelloise, du français parlé chez nous. Je n'aborderai guère ce point, qui est marginal par rapport à l'objet de notre colloque. Il me semble utile néanmoins de dire ici qu'il est bon que les francophones prennent conscience de la diversité des usages régionaux. Nous avons avantage à maintenir la plus grande facilité de communication avec toutes les régions du monde où se pratique notre langue.

Cela ne signifie pas que nous dussions renoncer à toutes nos particularités locales et, par exemple, singer le français de Paris. Mais il est opportun néanmoins que nous soyons avertis des variantes principales qui marquent notre parler afin de les éviter quand nous serons en contact avec des francophones d'autres régions. L'unité de la langue française dans le monde est un bien précieux, et utile, qui mérite d'être préservé.

N'hésitons pas, par exemple, à dire entre nous *septante* et *nonante*, mais sachons que nous serons mieux compris des Français ou des Canadiens si nous disons *soixante-dix* et *quatre-vingt-dix*. Il suffirait de quelques leçons, dans l'enseignement secondaire, pour nous avertir des belgicismes les plus fréquents.

On peut même aller un peu plus loin, mais, une fois encore, nous ne devons pas chercher à imposer une langue trop éloignée de nos habitudes, trop détachée des réalités locales. Une langue trop épurée aurait

[3] N° 40, mai 1979.

quelque chose d'artificiel et manquerait de cette qualité primordiale qui est la spontanéité.

Ne nous faisons d'ailleurs pas trop d'illusions : il est bien difficile d'amender une langue et c'est tout au plus si nous pouvons espérer agir sur quelques défauts de prononciation (par exemple [o] prononcé ouvert [ɔ] à la finale : *trop, auto, moto, stylo*) ou sur quelques fautes de syntaxe (*est-ce que ce plat vous goûte ?*) qui déparent trop souvent le français de Bruxelles. Mais ce sujet a déjà été abondamment traité et je préfère ne pas m'y arrêter davantage.

⁂

J'insisterai beaucoup plus sur le point suivant, qui est moins apparent, mais qui me semble d'une importance capitale.

Il s'agit de la maîtrise de notre langue, de façon générale, dans un milieu privilégié qui est celui de la jeunesse universitaire. Ici encore, il y a des « besoins et exigences » dont l'enseignement doit tenir compte, mais d'une manière beaucoup plus profonde, plus énergique et plus suivie que quand il s'agit d'une simple mise en garde contre des belgicismes. Chaque année, dans nos universités, on enregistre un nombre important d'échecs au passage de la première à la seconde année d'études. Il n'est pas question ici de revenir aux vieilles querelles des Anciens et des Modernes, et de nous demander si les jeunes d'aujourd'hui sont supérieurs ou inférieurs à ceux d'antan ou si les méthodes d'enseignement sont plus efficaces ou moins efficaces qu'autrefois. Notons seulement les changements qu'ont pu apporter la démocratisation des études, — qui est d'ailleurs moins récente et plus relative que ne le pensent beaucoup de gens, — les profondes mutations qui affectent la vie quotidienne, et particulièrement celle des jeunes et, enfin, l'accroissement considérable, en structure ou en volume, de ce qui doit être enseigné.

Bref, sans faire de comparaisons avec le passé, nous devons constater, dans les universités, un nombre considérable d'échecs d'étudiants au passage de la première à la seconde année d'études.

La Faculté des sciences de l'Université de Bruxelles s'est inquiétée de ce fait et s'est livrée à une enquête approfondie sur les causes de ces échecs. Quarante-huit enseignants ont participé à cette enquête, les uns (une vingtaine) appartenant à la Faculté, les autres à l'enseignement secondaire. Ces derniers sont presque tous des professeurs de sciences dans des athénées ou des lycées de l'agglomération bruxelloise. Ce

groupe mixte s'est livré à une étude approfondie, après de nombreuses séances de travail et de fructueux échanges de vue.

Les conclusions auxquelles il est arrivé ont été consignées dans un rapport qu'a rédigé Hubert Bruge, qui est professeur de biologie à l'athénée F. Blum de Schaerbeek, et chargé d'exercices au Laboratoire de biologie animale et cellulaire de l'U.L.B. Il faut peut-être insister sur le fait qu'aucun professeur de langue ou de littérature n'a participé, de près ou de loin, à l'élaboration de ce rapport.

Or voici en quoi les conclusions de ce groupe de « scientifiques » concernent nettement les « besoins et exigences » de la langue française à Bruxelles.

Je vous cite un passage caractéristique du document :

> L'une des causes d'échec majeures consiste dans la mauvaise connaissance de la langue. Chez beaucoup d'étudiants, la pauvreté et l'imprécision du vocabulaire et la laxité syntaxique sont telles qu'il leur devient impossible de suivre la complexité d'une pensée scientifique, aussi bien dans un texte écrit que dans une leçon orale. Cette précarité de la langue se manifeste de façon criante aux examens. Il est fréquent que la négligence d'étudiants francophones vis-à-vis de leur langue soit telle qu'ils s'en trouvent handicapés par rapport à des étudiants étrangers qui ont appris le français récemment, mais avec plus de rigueur.

Notons au passage que le rapport condamne « toute pédagogie qui décrierait l'usage de la mémoire ou négligerait de l'exercer ».

Mais je crois particulièrement important le passage suivant, consacré aux « conditions de réussite en faculté des Sciences » :

> Indépendamment des exigences sur le plan caractériel, qui relèvent du psychologue, la commission croit pouvoir définir certaines « conditions » à remplir par les étudiants du secondaire s'ils désirent poursuivre avec fruit leur formation en faculté des Sciences et particulièrement y réussir en première candidature.
> Ces conditions concernent trois aspects de la personnalité de l'étudiant à son entrée à l'université, aspects que nous classerons en raison de l'importance décroissante qu'ils présentent comme facteurs de réussite :
> 1. Son niveau de formation et de développement de l'esprit scientifique.
> 2. Ses possibilités d'expression écrite et orale.
> 3. Ses connaissances en sciences.

Comme vous voyez, de façon un peu paradoxale, la commission juge les connaissances en sciences, à l'entrée de l'université, moins importantes que la maîtrise de la langue maternelle.

On ne m'objectera pas qu'il s'agit d'une seule faculté. Cette faculté, en effet, est celle des sciences et ce qui est vrai ici doit l'être à fortiori dans

les facultés de sciences humaines. Les membres de la commission jugent donc que les « possibilités d'expression écrite et orale » sont au départ plus importantes que les connaissances qui font directement l'objet de l'enseignement choisi.

Le rapport insiste sur ce point, et je me permets de le citer encore :

> « Bien qu'il y soit déjà fait allusion à plusieurs reprises dans les paragraphes précédents, la commission a estimé devoir, en raison de son importance comme facteur de réussite, élever au rang de chapitre le problème de l'expression.
> On n'insistera jamais assez sur la nécessité pour l'élève d'acquérir, dès l'enseignement secondaire, une maîtrise de la langue française suffisante pour lui permettre :
> — la compréhension correcte et complète d'un exposé, tant à l'audition qu'à la lecture ;
> — la prise en note de l'essentiel de cet exposé, sans distorsion de sens ;
> — une expression orale aisée utilisant des structures syntaxiques et un vocabulaire suffisamment riches et diversifiés ;
> — la rédaction de rapports et résumés développant une pensée logique, en un style concis, dans une langue correcte et rigoureuse, tant sur le plan de la syntaxe que sur ceux de la grammaire et de l'orthographe.

Après avoir rappelé combien il était utile que le professeur de sciences soit aussi un professeur de français, le rapport ajoute ceci :

> ... il importe de rechercher et de développer la coopération voire la coordination, avec les professeurs de langues et particulièrement de français, ce qui ne peut se faire semble-t-il, qu'avec l'appui décidé des Directions d'établissements.
> Les professeurs de sciences attendent notamment des cours de langues qu'ils ne se préoccupent pas uniquement de l'enseignement de la littérature ou de l'histoire littéraire mais qu'ils acceptent aussi de mettre l'accent sur l'utilité de développer un vocabulaire riche et précis, de veiller à une syntaxe rigoureuse, de s'exprimer de façon logique et sans emphase.
> L'élève doit être amené à écrire souvent et correctement en toutes matières y compris les sciences, être corrigé, participer à des exposés suivis de discussions, apprendre à formuler des questions ou des opérations, bref être encouragé à toutes les formes de l'activité expressive.

L'insuffisance actuelle a paru si répandue, dans toutes les facultés que la Faculté de philosophie et lettres a institué cette année un cours libre intitulé *Cycle de perfectionnement en langue française*. Plusieurs de mes anciens étudiants y enseignent, avec beaucoup de compétence, de compréhension et de bonne volonté. Mais, il faut bien l'avouer, comme ce cycle n'est pas sanctionné par des examens, et que beaucoup d'étudiants

méconnaissent leurs déficiences, l'audience est relativement faible et on ne peut guère compter sur ce cycle pour améliorer la situation.

Pour ma part, je crois que c'est l'enseignement secondaire qui doit prendre en main une restructuration du cours de français et les progrès dépendront beaucoup des directives qui lui seront données.

⁂

J'en viens maintenant à un point qui me semble moins important, mais qu'on ne saurait passer sous silence quand il s'agit des « besoins et exigences » du français à Bruxelles. Je me rends compte que ce sujet est délicat, car il n'est pas sans rapport avec notre législation linguistique. Il est possible que, du côté néerlandophone, on rencontre les mêmes problèmes, mais puisqu'il s'agit ici du français, je m'en tiendrai à notre langue.

Je pense aux agents « bilingues » qui sont employés dans les services publics, et particulièrement à ceux qui sont employés au télégraphe ou qui sont derrière un guichet de poste ou de chemin de fer. Il arrive trop souvent qu'ils ne puissent répondre de façon claire et précise à une de vos questions, faute de parler et, plus encore peut-être, faute de comprendre ce qui leur est demandé. Il arrive trop souvent, par exemple, quand on envoie un télégramme, qu'on doive épeler lettre par lettre des mots qui n'ont rien d'exceptionnel.

Il me semble qu'il faudrait prévoir pour le recrutement de ces agents des examens plus sélectifs, portant essentiellement sur le maniement aisé de la langue courante. Cela ne signifie pas des examens d'une difficulté ridicule, comme on en a conçu naguère pour des médecins (ils devaient, par exemple, dire comment s'appellent les diverses pièces d'une armure ou d'un voilier d'autrefois !), mais des examens portant avant tout sur la facilité de communication dans notre langue.

⁂

J'évoquerai maintenant un point qui ne concerne plus tel ou tel groupe social, mais de façon générale, tous les usagers de notre langue.

Il s'agit de défendre ce qu'Albert Doppagne, dans un livre récent, a appelé « l'écologie de la langue française ». Il faut défendre notre langue contre l'invasion de l'anglais ou contre les interférences dues à cette langue. Le mal est répandu dans toute la francophonie, mais notre ville est particulièrement menacée, d'une part à cause du très grand nombre

de sociétés étrangères qui s'y sont fixées, de l'autre parce que l'anglais, « langue tierce », offre une façon commode d'échapper au bilinguisme français-flamand.

Il convient de bien distinguer deux aspects :

1. L'usage de l'anglais au lieu du français, que ce soit dans des exposés faits dans un colloque ou dans l'appellation d'un club sportif.

2. L'introduction de termes anglais dans des phrases françaises.

C'est avant tout, me semble-t-il, sur le premier point qu'il faut porter l'effort. La question est trop vaste pour que je la traite ici. Souhaitons seulement que la communauté française de chez nous en arrive à pouvoir légiférer, dans ce domaine, en s'inspirant par exemple, des vœux adoptés le 26 juin 1979, par l'Académie nationale de médecine de France, sur rapport du professeur Gounelle de Pontanel. Je vous lis seulement le premier de ces vœux : « que notre gouvernement s'abstienne d'apporter son aide aux réunions et publications excluant la langue française ».

En ce qui concerne le second point, je vous renverrai pour l'essentiel à ce qu'a écrit A. Doppagne, que j'approuve particulièrement quand il distingue entre les termes du passé, ceux du présent et ceux de l'avenir.

J'ajouterai toutefois quelques remarques.

Il y a peu de danger que l'anglais modifie la phonologie du français. Seuls, en effet, quelques rares snobs sans influence prononcent à l'anglaise les mots de facture anglaise. On peut condamner, par exemple, *week-end* ou *after-shave*, mais on doit admettre que, pris un à un, dans la bouche d'un bruxellois, tous les sons de ces mots, du moins tels qu'on les prononce chez nous, appartiennent à la langue française.

N'accusons pas trop de « paresse » celui qui choisit un vocable anglais parce qu'il est plus court que son correspondant français. Nous avons ici des lois d'« économie » linguistique contre lesquelles il est très difficile de réagir.

Aussi je crois qu'il ne faut pas gaspiller son énergie à défendre des causes perdues d'avance. Je pense notamment qu'il peut être vain de pratiquer l'espèce de replâtrage qui consiste à appliquer des mots français sur un ensemble de réalités anglo-saxonnes.

Ce qu'il faut surtout, c'est modifier une tendance générale. Il faut s'habituer à préférer le français à une autre langue dans tous les cas où c'est raisonnablement possible, et il faut éviter d'employer un mot étranger quand il double incontestablement et sans utilité, un mot français.

Permettez-moi pour finir de mentionner la question des immigrés, de la mentionner seulement, puisque quelqu'un de plus qualifié que moi en parlera ici-même. Qu'on me permette de signaler que deux de mes anciennes étudiantes ont étudié le « comportement linguistique » de certains immigrés de la région de Bruxelles. L'une, Antonia Panasco, l'a fait pour les Portugais ; l'autre, Esmeralda Martin Callejo, l'a fait pour les Espagnols.

⁂

Tout fragmentaire qu'il est, j'espère que cet exposé vous aura montré ou rappelé quelques-uns des « besoins et exigences » en matière de langue française, d'une ville qui est devenue, au cours des siècles et surtout au cours du vingtième, une mosaïque d'une étonnante diversité langagière.

Jacques POHL,
Professeur à l'Université de Bruxelles

GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

LE FRANÇAIS AU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG, PAYS PLURILINGUE

Pour expliquer les besoins de langue française au grand-duché de Luxembourg, il semble indispensable d'exposer la situation linguistique du pays, particulière sous de nombreux aspects et peu cohérente pour un étranger. Malgré trop d'affirmations, le Luxembourg n'est pas bilingue, mais trois langues, le luxembourgeois (un dialecte franco-mosellan), le français et l'allemand y sont employées couramment.

Tous les Luxembourgeois *parlent* exclusivement le luxembourgeois, aussi bien en famille que dans leurs relations avec les autorités jusqu'au niveau le plus élevé. « Le dialecte qui, ailleurs, ne constitue que la langue usuelle des classes populaires a pour le Luxembourgeois la valeur d'une véritable langue maternelle. Ce n'est pas seulement le bas peuple qui parle ce « patois », ce sont encore les classes les plus élevées. Et dans un banquet offert par le ministre d'État ou le président de la Chambre des députés, il ne viendra à l'idée de personne de s'entretenir avec son voisin de table dans une langue autre que l'idiome luxembourgeois » (Batty Weber). N'empêche que le discours de clôture ainsi que la plupart des allocutions officielles sont prononcées en français.

L'usage spontané du luxembourgeois n'est ni influencé, ni favorisé par une politique « culturelle » intentionnelle. Notre idiome est l'expression de notre particularisme et le gage de notre indépendance. Entre les deux guerres mondiales, quelques familles, qui se considéraient comme plus élitaires, parlaient français chez elles pour permettre à leurs enfants une ascension sociale plus rapide et plus assurée, en quoi elles se trompaient d'ailleurs. En effet, leurs rejetons étaient rapidement ramenés à la réalité linguistique, dès qu'ils fréquentaient l'école primaire où leurs camarades, loin de les admirer, se moquaient plutôt de leurs prétentions langagières.

A la Chambre des députés, le président se sert toujours du français,

les discours importants sont en français, les ministres et les parlementaires s'expriment tantôt en français, tantôt en luxembourgeois, personne ne recourt à l'allemand.

L'idiome luxembourgeois, à l'instar de tant de dialectes, est « un patois au vocabulaire campagnard, à la morphologie ébréchée et à la syntaxe capricieuse » (Robert Bruch). Une sorte de koinè s'est développée dans la capitale dès le début du XX^{e} siècle ; elle est en train d'assimiler les parlers locaux, dont les nuances phonétiques et les particularités linguistiques risquent de disparaître, au grand regret des amateurs du patois de nos aïeux.

Vu la pauvreté de son vocabulaire, le luxembourgeois a été obligé d'emprunter de nombreux concepts techniques, scientifiques, culturels et autres aux langues de culture : le français, l'allemand et, plus récemment, l'anglais et l'américain. Ces termes sont « naturalisés » par la flexion, l'accent et la prononciation sans que personne (sauf quelques puristes) trouve à y redire.

L'usage presque exclusif du parler luxembourgeois va de pair avec un emploi presque exclusif du français et de l'allemand dans les textes écrits ou imprimés.

Le français est devenu la langue officielle du Luxembourg. Depuis la deuxième occupation française (1795-1814), le code Napoléon est resté la base de la législation de notre pays. Les textes législatifs, les règlements administratifs, les avis du Conseil d'État et des commissions parlementaires sont formulés en français. Les avocats plaident en français et les jugements sont prononcés en français, mais l'interrogatoire des parties se fait en dialecte.

La correspondance, les rapports, les notes de service etc., tant dans les secteurs public que privé, sont rédigés en langue française, sauf dans les relations avec des ressortissants de pays non francophones, surtout anglo-saxons. Même pour leur correspondance privée, beaucoup de Luxembourgeois utilisent la langue de Voltaire, plutôt que celle des romantiques, car nos compatriotes hésitent à coucher par écrit et même à exprimer de vive voix leurs sentiments intimes — le verbe « aimer », par exemple, n'existe pas en luxembourgeois.

L'implantation à Luxembourg de la CECA a renforcé les besoins de français, puisque la moitié des six membres employaient cette langue dans leurs rapports journaliers.

Les liens de parenté ou d'amitié de nombreux Luxembourgeois avec les Belges et les Français ainsi que le va-et-vient quotidien des frontaliers contribuent à l'extension du français oral.

L'afflux croissant de travailleurs italiens, espagnols et portugais, surtout pendant les années du boom économique, amène les Luxembourgeois à recourir davantage au français, puisque les premiers contacts avec ces immigrés s'établissent plus facilement dans cette langue.

L'allemand est surtout utilisé dans les journaux, à quelque tendance politique qu'ils appartiennent. À feuilleter les quotidiens luxembourgeois, l'étranger constate toutefois avec un certain étonnement (le Luxembourgeois ne s'en rend même pas compte, tellement il y est habitué) que les annonces du carnet mondain sont rédigées en français (surtout les avis mortuaires) ou en luxembourgeois, jamais en allemand. Les annonces classées sont tantôt en français, tantôt en allemand, presque jamais en luxembourgeois. Les réclames des magasins, grands et petits, sont en français ou en allemand ; certains propriétaires n'hésitent pas à employer concurremment deux ou trois langues pour attirer les clients : *eis Metzler offréieren : Maxi-mettis... vum Kallef — du veau : ragoût à l'os, poitrine,* ou bien : *Frühling und Sommer, die neueste Mode — confection de grand standing et chemiserie exclusive,* ou encore : *petits pois très fins, carottes de ménage, Vanillinzucker 5 sachets, e Pond Eislecker Ham.* Les pages culturelles contiennent des articles en français ou en allemand selon les sujets traités ; le luxembourgeois est plutôt rare. Les auteurs de la page économique et financière se servent généralement du français puisque celle-ci touche avant tout la classe aisée. Les avis et communications officiels des ministères ou des communes sont en français, suivis parfois d'une traduction allemande. Alphonse Arend écrit à ce sujet : « On emploie le français dans la mesure du possible, l'allemand dans la mesure de l'indispensable, c'est-à-dire pratiquement partout où il s'agit de se faire comprendre avec certitude du public moins instruit. »

Le *Républicain Lorrain*, publié à Metz, est lu par 25 000 Luxembourgeois, depuis qu'il réserve une demi-douzaine de pages à l'actualité de notre pays. Environ 80 % des hebdomadaires de grande diffusion nous viennent d'Allemagne, de même que la presse du cœur. 60 % de nos compatriotes sont fidèles aux émissions allemandes de la radio et de la télévision. Radio-Luxembourg diffuse chaque jour un programme luxembourgeois fort apprécié. Il est facile de distinguer les Luxembourgeois qui s'intéressent plutôt à la télévision allemande de ceux qui préfèrent les émissions en langue française : les uns regardent « de Fernseh », les autres « d'Televisioun ».

Le Théâtre Municipal de Luxembourg, comprenant une salle de 950 places et un studio de 450 places, présente en moyenne douze pièces

françaises et huit pièces allemandes avec le concours de troupes étrangères renommées (les « Galas Karsenty-Herbert » à eux seuls donnent seize représentations). Quelques ensembles luxembourgeois se sont spécialisés dans le théâtre d'avant-garde français ou allemand. Quatre à cinq pièces luxembourgeoises sont créées ou reprises chaque année. En général, quatre soirées sont consacrées au théâtre en langue néerlandaise. Du 9 au 11 mai 1980, le « New World Theatre Club » organisera son festival à Luxembourg. Au théâtre municipal d'Esch, 10 % des représentations sont en langue luxembourgeoise ; les spectacles dramatiques français et allemands se tiennent la balance. Les séances d'« Exploration du Monde » attirent plus de 14 000 amateurs de voyages imaginaires. Les centres et associations culturels français, allemands, anglais et américains organisent de multiples conférences dont la plupart sont de qualité. Les films américains avec des sous-titres français l'emportent de loin sur les productions françaises et allemandes.

La situation linguistique particulière du grand-duché de Luxembourg est due à des causes historiques que nous ne pouvons qu'esquisser. En 963, Sigefroi, comte d'Ardenne, acquit le rocher de Lucilinburhuc. La charte est l'acte de naissance du château-fort, de la ville et du pays de Luxembourg. Le comté de Sigefroi réunissait des territoires de langues romane et germanique. Au XI[e] siècle, un des successeurs de Sigefroi fonda à Luxembourg l'abbaye de Munster, où pendant trois siècles, les moines bénédictins apprenaient, avec le latin, le français et l'allemand aux étudiants venus des territoires voisins.

La langue et la culture françaises jouaient un rôle particulièrement important à partir du XII[e] siècle. Les trois représentants les plus illustres de la maison de Luxembourg, l'empereur Henri VII, son fils Jean l'Aveugle, roi de Bohême, et l'empereur Charles IV, son petit-fils, furent éduqués en France et s'exprimaient presque exclusivement en français. En 1354, Charles IV éleva le Luxembourg au rang de duché en le confiant à son demi-frère Wenceslas, duc de Brabant et de Luxembourg. Celui-ci recevait à sa cour Guillaume de Machaut, Eustache Deschamps et Jean Froissart. Il composait lui-même des poésies charmantes recueillies par Froissart. Après la chute de la maison de Luxembourg, le duché fut soumis à de nombreuses dominations étrangères, bourguignonne, espagnole, française, autrichienne, suivant les destinées changeantes des maisons souveraines. Pendant ces différentes occupations, le français n'en continua pas moins à maintenir son influence.

Ayant perdu les territoires français en 1659, le Luxembourg fut amputé des régions de Bitburg et d'Igel au Congrès de Vienne. Celui-ci promut le duché au rang de grand-duché, le déclara État souverain, membre de la Confédération germanique et l'attribua en union personnelle au roi des Pays-Bas. La forteresse de Luxembourg fut occupée par une garnison prussienne. En 1839, la partie wallone du pays fut rattachée à la Belgique.

Malgré une tentative de germanisation et le rattachement forcé du pays au Zollverein prussien, le conseil constitutionnel se prononça en 1848 en faveur du bilinguisme, préservant ainsi le caractère trilingue du pays, puisque le luxembourgeois en restait la langue usuelle.

Le Congrès de Londres (1867) consacra définitivement l'indépendance du Luxembourg. L'occupation allemande pendant la première guerre mondiale et les atrocités nazies renforcèrent les sentiments francophiles des Luxembourgeois. Toutefois, personne ne conteste le maintien de l'apprentissage de l'allemand, compte tenu de la situation géographique, économique et culturelle de notre pays et de l'origine germanophone de notre dialecte.

L'étude de l'anglais se révèle de plus en plus nécessaire à mesure que cette langue s'impose comme le moyen de communication privilégié des milieux financiers et industriels. L'implantation d'un nombre impressionnant de banques étrangères, la création de dépendances importantes de plusieurs multinationales américaines et l'adhésion de l'Angleterre au Marché Commun y ont contribué fortement.

Le trilinguisme de notre pays a exercé une influence profonde sur son enseignement. Il explique pourquoi les langues vivantes sont au centre des préoccupations scolaires.

Les écoles primaires sont en principe bilingues depuis la première loi scolaire, promulguée en 1843. Dans les classes préscolaires, la seule langue employée est le luxembourgeois, sauf si le nombre élevé d'enfants de migrants exige le recours au français. À l'école primaire, l'alphabétisation se fait en allemand, mais dès le milieu de la deuxième année, l'apprentissage du français est obligatoire à raison de quelque sept heures hebdomadaires. L'arithmétique et les activités d'éveil sont enseignées en allemand.

La motivation de la plupart des élèves et des parents, décisive pour l'étude d'une langue étrangère, ne constitue pas un problème majeur au Luxembourg, car tous se rendent compte qu'une connaissance même approximative de l'allemand et du français est indispensable.

Les lycées comprennent des sections classiques et modernes, qui ne

diffèrent que par l'apprentissage du latin (le grec a pratiquement disparu faute d'élèves). Le français et l'allemand maintiennent leur position dominante. Dans la division supérieure (quatre années), le français devient langue véhiculaire pour toutes les branches à l'exception évidemment de l'allemand, de l'anglais, de l'espagnml et de l'italien. L'enseignement de l'anglais est obligatoire pendant quatre années au moins à raison de 4 à 5 leçons par semaine. Il en résulte que l'étude des langues occupe plus d'un tiers de l'horaire même dans les sous-sections scientifiques et économiques et deux tiers dans la sous-section langues de la division supérieure.

Les lycées techniques, de création récente, regroupent les écoles moyennes (secondaire court) et professionnelles. Un nombre élevé de leçons reste réservé au français et à l'allemand, mais il diminue selon la voie dans laquelle s'engagent les élèves. L'étude de l'anglais est obligatoire pour ceux qui désirent embrasser la carrière de cadre moyen dans les secteurs public ou privé, alors que dans les sections qui préparent à des métiers manuels, l'apprentissage se fait en allemand ou en luxembourgeois, surtout ce dernier idiome dans les ateliers, où le recours à l'allemand paraîtrait affecté.

Le Centre Universitaire de Luxembourg dispense une première année d'étude de droit et de sciences économiques, de lettres et de sciences humaines ainsi que de sciences. Grâce à des équivalences accordées par la plupart des pays voisins, les étudiants peuvent y continuer leurs études en deuxième année universitaire. L'enseignement au Centre Universitaire se fait en français, sauf bien entendu pour les lettres allemandes, anglaises et italiennes.

Le Centre Universitaire organise des cours postuniversitaires de droit, de pédagogie et d'économie, dont certains de haut niveau grâce à l'« Institut universitaire international Luxembourg » qui fait partie du Centre Universitaire. L'absence d'une université complète oblige les étudiants luxembourgeois à s'expatrier pour obtenir des diplômes qui les habilitent à exercer dans le pays de leur choix la profession à laquelle ils se destinent chez nous. Plus de 60 % des étudiants choisissent des universités francophones pour des raisons pratiques ou affectives. Le législateur impose aux futurs juristes d'être titulaires d'un diplôme final sanctionnant un cycle de quatre années d'études supérieures dans un pays francophone. Les professeurs de langue allemande, anglaise ou française doivent présenter un diplôme final obtenu dans un pays de langue respectivement allemande, anglaise ou française après quatre années d'études au moins. Cette disposition garantit évi-

demment une préparation adéquate des professeurs de langues vivantes.

Jean-Pierre Oestreicher, professeur de lettres, inspecteur principal de l'enseignement primaire, a examiné avec une clarté et une précision exemplaires les problèmes soulevés par le bilinguisme, surtout dans les écoles primaires. Il constate que celui-ci est une lourde tâche pour les élèves qui, pour des raisons de toute sorte, ont des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La présence massive d'enfants de travailleurs espagnols, italiens et portugais crée des problèmes nouveaux. Le Ministère de l'Éducation nationale a pris des initiatives pour aider ces élèves à s'intégrer dans le système scolaire luxembourgeois. Les consulats respectifs qui veulent garantir à ces enfants un éventuel retour dans leur pays d'origine et les empêcher de perdre le contact avec leur culture, demandent l'organisation de cours dans leur langue maternelle. Comme les enfants de migrants proviennent souvent de milieux socio-culturels peu favorisés, leur formation constitue une charge souvent excessive tant pour eux que pour les instituteurs, encore que ceux-ci reçoivent une formation spéciale à l'« Institut pédagogique » (centre de formation des instituteurs de l'enseignement primaire).

Tout lecteur quelque peu attentif de cette communication aura remarqué que le luxembourgeois semble absent de l'enseignement. Ce n'est pas tout à fait exact, mais notre dialecte est traité en parent pauvre (une demi-heure hebdomadaire pendant quatre années du primaire et une heure hebdomadaire pendant quatre années du primaire et dans la classe d'orientation de l'enseignement postprimaire). Le luxembourgeois écrit n'est guère utilisé sauf à des fins littéraires (poésie, théâtre) : beaucoup de nos compatriotes le lisent difficilement et rares sont ceux qui l'écrivent correctement, d'autant que les spécialistes ne sont pas toujours d'accord sur l'orthographe appropriée.

Depuis quelques années, le Ministère de l'Éducation nationale organise des cours du soir de luxembourgeois, qui attirent un nombre inattendu d'amateurs : ceci semble prouver que nous négligeons trop notre langue maternelle et que celle-ci ne mérite pas cet excès d'indignité.

Encore que cette communication ne corresponde pas entièrement au sujet du colloque de l'AIMAV, il en ressort que le grand-duché de Luxembourg, pris entre trois pays et deux langues de culture, est dans une situation langagière spéciale. Une connaissance passive et active du français parlé, mais surtout écrit, est indispensable pour quiconque veut

occuper un rang honorable dans la hiérachie sociale ; le maniement de l'allemand, plus facile, est tout aussi nécessaire ; une certaine maîtrise de l'anglais constitue un atout majeur.

Émile PIER
Président du Centre universitaire de Luxembourg
Délégué de l'AIMAV
au grand-duché de Luxembourg

Georges SCHWALL
Président du Conseil d'administration
de la Banque générale du Luxembourg

BIBLIOGRAPHIE

Alphonse AREND, *Luxembourg, mille ans d'imprégnation française*, Luxembourg, 1963.

Robert BRUCH, *Précis populaire de grammaire française*., Luxembourg, 1973.

Fernand HOFFMANN, *Sprachen in Luxemburg*. Luxembourg, 1979.

Paul MARGUE, *Histoire sommaire du Luxembourg*. Luxembourg, 1970.

Jean-Pierre OESTREICHER, *La situation linguistique et l'enseignement des langues vivantes au grand-duché de Luxembourg*, dans *Modern Languages in Scotland*, septembre 1977.

Nicolas RIES, *Le peuple luxembourgeois, essai de psychologie*. Diekirch, 1920.

Raymond SCHILLING, *Considérations sur le lexique français au Luxembourg*, mémoire de maîtrise, Strasbourg, 1972.

PAYS-BAS

BESOINS EN LANGUE FRANÇAISE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX PAYS-BAS

Les langues modernes ont depuis longtemps occupé une place importante dans l'enseignement aux Pays-Bas. Mais jusqu'à une époque assez récente on s'est rarement posé la question des « besoins » en langues étrangères.

En Hollande, où l'on ne connaît pas le système de première, deuxième et troisième langue, le français, l'allemand et l'anglais ont été obligatoires depuis 1863 pour tous les élèves et même aux examens de l'enseignement secondaire général. Dans l'enseignement professionnel, par contre, les langues, et notamment le français, ont toujours été peu enseignées.

Pour les examens des langues modernes on exige dans les différentes filières des compétences plus ou moins élevées dans le domaine de la compréhension et de l'expression orales et écrites. Quant à la compréhension écrite, les élèves sont soumis à un examen à l'échelle nationale, qui comporte la lecture de plusieurs textes accompagnés de questions à choix multiple. Cet examen a remplacé la version et détermine pour la moitié la note finale pour chaque langue. Les lycées sont chargés de faire subir les épreuves concernant les autres compétences et la littérature.

Dans la loi « Mammouth », la séparation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel élémentaire — devenu surtout préprofessionnel — n'a pas été supprimée. À part quelques expériences d'intégration, les deux types d'enseignement existent toujours l'un à côté de l'autre et ont chacun une année d'orientation appelée « classe-pont ». Dans celle de l'enseignement professionnel on n'enseigne pas le français par exemple.

Dans l'ensemble, malgré l'expansion spectaculaire de l'enseignement général au détriment de l'enseignement préprofessionnel, il y a eu depuis 1968 un recul sérieux de l'enseignement du français, dû surtout à

l'introduction des options et à une réduction des horaires. En outre la position du français risque de s'affaiblir davantage dans le contexte d'une démocratisation plus large de l'enseignement secondaire.

Pour favoriser l'égalité des chances et faciliter le passage de l'enseignement préprofessionnel à l'enseignement général, un projet de loi a été déposé en 1973 qui visait à l'harmonisation des deux classes-ponts et qui aurait fait du français une langue facultative en première année. Pour plusieurs raisons ce projet de loi a été mal accueilli, entre autres par les professeurs de français, et deux ans plus tard on l'a mis « au frigidaire ». Il y a quelques mois cependant, un « Plan de développement » a été présenté au Parlement, dans lequel on propose d'introduire pour tous les élèves de 12 à 14 ans un cycle d'orientation harmonisé de deux années. La place des langues modernes changerait fondamentalement : l'anglais et l'allemand seraient obligatoires dès la première année, le français ne serait introduit qu'en deuxième année et seulement comme matière facultative. Pour motiver ce changement, si néfaste pour le français, on se réfère aux résultats de l'enquête faite par l'Institut de sociologie appliquée (ITS) de Nimègue et publiés en 1978 [1].

Besoins en langue française.

La nécessité d'enseigner les trois langues étant mise en cause depuis une dizaine d'années, le Ministère de l'Éducation et des Sciences a financé une vaste enquête qui a été menée par l'ITS de l'Université de Nimègue et qui a eu pour objectif une analyse des besoins en langues modernes aux Pays-Bas. Il s'agit d'une enquête détaillée et réalisée de façon exemplaire. Plusieurs secteurs ont été examinés : l'enseignement secondaire et extra-scolaire, l'enseignement supérieur, les entreprises et l'administration.

[1] J.F.M. CLAESSEN, A.M. VAN GALEN, W.M.B. OUD-DE-GLAS, *Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen*, t. I. : *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder leerlingen, oudleerlingen en scholen*, Nimègue, ITS, mai 1978 ; ID., t.V : *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder stafleden en studenten van universiteiten en hogescholen*, Nimègue, ITS, mai 1979 ; ID., *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten*, Nimègue, ITS, juin 1979. Résumés de ces rapports parus dans « SVO reeks » (La Haye, Staatsuitgeverij, 1979) : n° 19 : *Wetenschappelijk onderwijs en behoeften aan moderne vreemde talen* ; n° 20 : *Bedrijven en overheidsdiensten en behoeften aan moderne vreemde talen*.

Ce qui importe avant tout, c'est la définition de la notion de « besoins ». Or, les spécialistes de l'ITS ont analysé ces besoins sous deux aspects : celui de l'emploi des langues et celui des manques de connaissances et d'aptitudes chez ceux qui utilisent ces langues.

Les rapports de l'ITS contiennnent une foule de données importantes. Signalons d'abord les grandes lignes. En ce qui concerne l'emploi des langues on constate qu'en général l'anglais est la langue la plus utilisée, suivi de l'allemand ; le français vient en troisième position. Quant aux manques de connaissances, on signale l'inverse : ceux-ci sont partout les plus importants pour le français, tandis que l'allemand et l'anglais donnent beaucoup moins de problèmes. D'autres langues, telles que l'espagnol, le russe et l'italien, n'occupent qu'une place assez marginale dans la société néerlandaise.

Pour analyser de façon précise les besoins et les « lacunes », les chercheurs de l'ITS ont dressé des listes où figurent — pour le français, l'allemand et l'anglais — 24 situations d'utilisation. Ces situations ont rapport à la compréhension et à l'expression orales et écrites dans trois domaines déterminés : ceux des loisirs, du travail et des études. On a enregistré aussi bien le nombre d'usagers des langues que la fréquence des contacts avec ces langues. Les situations qui se présentent le plus fréquemment varient selon les langues et les groupes interrogés. Voici quelques points importants par rapport à l'utilisation du français qui, je le répète, est moins fréquente que celle de l'anglais et de l'allemand.

Les situations dans lesquelles pas mal d'anciens élèves de l'enseignement secondaire utilisent le français sont les suivantes : demander et donner des renseignements (surtout oralement), suivre un film ou un programme de télévision, lire un texte facile non littéraire, lire un texte informatif court, écrire une lettre personnelle. Ce qui frappe c'est que cet emploi se situe surtout dans le domaine des loisirs, ce qui vaut d'ailleurs également pour l'allemand et l'anglais.

Dans l'enseignement extra-scolaire le besoin en langues modernes augmente toujours, surtout en ce qui concerne le français, qui occupe une place importante après l'anglais. Les cours télévisés ont toujours eu beaucoup de participants. En outre, des milliers d'adultes suivent chaque année des cours de français, non seulement dans les universités populaires, les centres de l'Alliance française et les Instituts français, mais aussi dans l'Association néerlandaise des ménagères, par exemple.

Dans les universités, ce sont les enseignants qui utilisent beaucoup plus les langues modernes que les étudiants. Pour les deux groupes c'est surtout la lecture de différents textes qui occupe une place importante.

Dans les thèses d'État les ouvrages de référence en langue française sont surtout signalés en ce qui concerne les disciplines suivantes : agronomie, philosophie et lettres, théologie, mathématiques et sciences. À part cela, on utilise le français surtout pour demander et donner des renseignements dans le domaine des loisirs. Dans presque toutes les disciplines scientifiques, l'emploi de l'anglais pour les études augmente et celui du français et de l'allemand diminue.

Dans les entreprises et dans l'administration, on utilise le français dans 50 % des établissements qui ont répondu à l'enquête et l'anglais et l'allemand dans 65 %. Quant aux entreprises, le français est utilisé dans les secteurs de l'hôtellerie, du tourisme et des transports, ainsi que dans le commerce en gros, les banques et les sociétés d'assurances. Dans ces entreprises ce sont notamment ceux qui s'occupent de la direction, du secrétariat, de la publicité, du commerce et des contacts directs avec le public qui emploient le français. Il en est de même, en général, pour l'administration, où en outre le français est important pour les recherches et la documentation. Les départements où le français joue un rôle assez important sont entre autres ceux de la Justice, de l'Éducation et des Sciences, des Affaires économiques et des Affaires culturelles (les Affaires étrangères n'ont pas répondu à l'enquête).

Quant au commerce, il faut encore signaler qu'il y a plus d'entreprises néerlandaises qui ont des implantations dans les pays francophones que dans les pays anglophones ou germanophones. En ce qui concerne l'exportation, les pays francophones occupent une place importante après les pays germanophones.

L'ITS a signalé également quelques cas où il est question d'exigences. Voici deux exemples : un grand nombre d'élèves de l'enseignement professionnel souhaite plus de possibilités pour suivre des cours de français. Dans les entreprises et dans l'administration on réclame pour certains postes une (bonne) connaissance du français.

Qu'est-ce que nous pourrions faire avec les données de cette enquête, dont j'ai pu citer seulement quelques points importants ? Les spécialistes de l'ITS sont d'avis que leurs recherches ne donnent pas de solutions toutes faites pour l'enseignement des langues. Il faudra par exemple décider de l'importance à accorder d'une part à l'utilisation des langues et d'autre part aux insuffisances des connaissances. Quant au français, le ministre de l'Éducation semble avoir négligé ce dernier point et sousestimé le premier. Mais il y a plus.

Les auteurs des rapports de l'ITS sont les premiers à souligner que les besoins enregistrés ne peuvent être les seuls facteurs qui déterminent

qui apprend quoi en langues étrangères. L'enseignement des langues a encore d'autres fonctions que celles de préparer les élèves à l'utilisation concrète de telle langue dans telle situation. Pensons par exemple à l'importance d'une formation générale pour tout le monde et au besoin de pouvoir se débrouiller sur le plan social.

J'aimerais ajouter encore quelques points. Il est évident qu'à part les besoins indiqués par l'ITS, il y en a encore d'autres, moins faciles à enregistrer, mais également importants. Quant au français, il est sûr, par exemple, que pas mal de Néerlandais évitent d'employer cette langue parce qu'ils la trouvent, en général, assez difficile. Il doit y avoir ensuite des besoins latents et souvent inconscients chez ceux qui n'ont jamais appris et utilisé le français (ou une autre langue). En outre, il y a le fait que l'enquête de l'ITS ne donne qu'une description de la situation en 1975/76 ; on n'y trouve pas de pronostics pour l'avenir. Or, il me semble tout à fait clair que, sous l'influence de plusieurs facteurs, les besoins en langues modernes ne feront qu'augmenter pour un public de plus en plus large.

Il y a également des arguments d'ordre socio-culturel qui doivent jouer un rôle. Au cours des siècles derniers le français est devenu une partie intégrante du patrimoine néerlandais. Diminuer les connaissances du français signifie en même temps diminuer les connaissances de notre propre langue et culture.

Vu la position géographique des Pays-Bas, la diffusion limitée de sa langue, son économie ouverte vers l'étranger, les Néerlandais resteront obligés d'apprendre les langues modernes et en premier lieu celles de leurs pays voisins, dont le français, l'allemand et l'anglais. Le français leur permet même de faire connaissance et d'entrer en contact avec les civilisations de deux pays voisins : la France et la Belgique. Le français est également une langue qui facilite l'accès aux autres langues romanes et les contacts avec plusieurs pays à l'intérieur et à l'extérieur de la Communauté européenne.

L'Europe Unie ne pourra se construire véritablement si l'on ne respecte pas sa pluriformité linguistique. Si nous voulons vraiment créer un esprit européen, nous devrons stimuler l'apprentissage des langues pour tout le monde, en commençant à la base, c'est-à-dire pendant la période de la scolarité. Réserver le français à une élite est en contradiction avec les principes mêmes de la démocratisation de l'enseignement.

Les efforts en ce qui concerne l'enseignement des langues doivent être réciproques. Si nous plaidons pour le maintien du français aux Pays-Bas, il faut que, par obligation morale, la France de son côté

garantisse et favorise l'enseignement du néerlandais en France. Il faudrait en outre que la France se montre un partenaire fiable et solidaire sur le plan politique. L'affaire de la pollution du Rhin, par exemple, menace sérieusement les rapports entre les deux pays, ce qui pourrait avoir des conséquences néfastes pour l'enseignement du français. Si la France tient vraiment à une large diffusion de sa langue, elle devra veiller à ce que le besoin moral d'enseigner cette langue en Hollande ne se perde pas sous l'influence de raisons politiques.

Espérons cependant que le gouvernement néerlandais se rappelle à temps la réputation et la vocation de son peuple à l'égard du commerce. À ce propos il serait sage de se montrer partisan d'une idée courante au XVI[e] siècle, non moins valable à l'heure actuelle et que l'on pourrait traduire ainsi : « Au nom du père, du fils et du saint-esprit, je veux apprendre à parler français afin de pouvoir faire mon commerce en France et ailleurs, partout où les gens parlent français. »

Alida TOUSSAINT-DEKKER
Professeur à l'Université de Leyde

FLANDRE

LE FRANÇAIS DANS LES SECTEURS FINANCIER ET INDUSTRIEL EN FLANDRE

Le but de cette communication est celui d'examiner dans quelle mesure la langue française est utilisée en Flandre dans le secteur privé ; il est établi sur base de certaines constatations évidentes issues de la pratique des dernières années, mais il va sans dire qu'il ne peut être considéré autrement que comme une approximation.

La présente communication ne se veut ni politique ni « communautaire ». Il est néanmoins difficile, sinon impossible, de cerner la présence et l'évolution de la langue française dans le secteur privé sans retracer, — ne fût-ce qu'en quelques lignes, — l'histoire récente de la Belgique au point de vue linguistique. Cette évocation apparaîtra d'autant plus utile qu'elle permet de dégager plusieurs évidences qui ne peuvent être niées si l'on désire aboutir à des conclusions valables.

L'État belge est une création de la bourgeoisie et s'il a pu prospérer c'est grâce à l'appui de la Grande-Bretagne qui, à l'encontre des autres nations européennes, croyait en ses chances d'avenir. Dans le nouvel État, la majorité de la population appartenait au groupe de langue néerlandaise, mais cette majorité ne disposait en tant que telle d'aucun pouvoir politique. Le peuple n'avait d'ailleurs aucun droit ni aucune influence sur le choix de ses dirigeants. Seules les couches très aisées de la population disposaient du droit de vote et contrôlaient les rouages de l'État. Elles seules dirigeaient la vie sociale, l'activité économique et les institutions. Cette élite s'exprimait en français.

Le décret du 27 décembre 1830 stipulait que les décisions du parlement et du gouvernement devaient être publiées dans un *Bulletin Officiel*, lequel était rédigé en français. L'article 23 de la Constitution de 1830 précise : « L'emploi des langues parlées en Belgique est libre ; il ne peut être réglé que par la loi et uniquement en matière administrative et juridique. »

Au début, cette hégémonie du français ne fut pas contestée. Les

réactions, d'abord timides, du côté flamand vinrent de Jean-François Willems, un fonctionnaire, qui groupa à Gand quelques personnalités tels que Ferdinand-Augustijn Snellaert [1], Philip-Marie Blommaert [2], Constant-Philip Serrure [3], Prudent Van Duyse [4], ainsi que Hendrik Conscience [5] qui, à Anvers, et avec principalement Johan-Alfried De Laet [6] et Théodore Van Rijswijck [7], s'entourait d'hommes de lettres et d'artistes.

Alors que le groupe gantois affichait des sympathies orangistes, le groupe anversois restait attaché au flamand de Belgique. À ces deux premiers groupes il faut en ajouter un autre, catholique celui-là, loyal envers la Belgique et fidèle à la devise : « langue, religion, patrie ». Les figures de proue en étaient les prêtres Jean-Baptiste David [8] et De Foere.

Pendant les années 1845-1848, années dites « de malheur », une violente crise économique, provoquée par la récession dans l'industrie textile, décima les provinces de Flandre Occidentale et Orientale. Des hivers très rudes, des moissons détruites, le chômage, des épidémies de typhus et de choléra vinrent s'ajouter à la récession et le tout provoqua une constante augmentation du coût de la vie qui frappa dûrement les petites gens en Flandre.

Le 4 décembre 1847 le ministre Rogier déclara devant les Chambres que l'émigration des chômeurs flamands vers les industries de Wallonie pouvait apporter une solution au problème. Conscient de la barrière que serait pour ceux-ci la langue régionale, il préconisa un enseignement accru du français dans les écoles primaires. Le but était de permettre ainsi aux ouvriers flamands de trouver plus facilement un travail en terre wallonne, et à leurs compagnes de se placer comme servantes dans les familles. Les Flamands émigrèrent par dizaines de milliers pour travail-

[1] Médecin, philologue, membre de l'Académie royale de Belgique, co-fondateur en 1851 du Willemsfonds.

[2] Juriste, écrivain.

[3] Recteur de l'Université de Gand.

[4] Poète, écrivain, fondateur de l'association « De Tael is gansch het Volk », membre de l'Académie royale de Belgique.

[5] Écrivain. Il est intéressant de noter que Conscience descendit, par son père, d'une famille française, sa mère étant campinoise.

[6] Fondateur du premier journal flamand *Vlaemsch België*.

[7] Poète.

[8] Chanoine, professeur de littérature néerlandaise et d'histoire à l'Université catholique de Louvain, fondateur de la « Maetschappij tot Bevordering der Nederduytsche Tael- en Letterkunde » qui organisa, en 1836, le premier « Taelcongres », considéré comme étant à l'origine du mouvement flamand.

ler dans les usines et les charbonnages de Wallonie et sont devenus aujourd'hui les Cools, Van Belle et autres Wallons bien connus de tous.

C'est à partir de 1870 qu'une partie de la communauté flamande commença à s'opposer à la francisation. En 1906 le Bruxellois Lodewijk De Raet publie un « Programme économique du mouvement flamand ». Deux libre-penseurs, Jules Mac Leod, professeur à l'Université de Gand, et Auguste Vermeylen [9], se préoccupèrent particulièrement de l'aspect social et humain du mouvement.

En 1890 fut fondé le « Vlaams Handelsverbond », précurseur de l'actuel « Vlaams Ekonomisch Verbond », dont les membres s'étaient donné pour but de promouvoir énergiquement l'emploi du néerlandais dans le monde des affaires et de l'industrie afin d'étendre la puissance économique du peuple flamand. En mai 1914 on annonça la parution d'un journal de combat, le « *Standaard* », qui, en fait, ne fut édité qu'après la guerre de 14-18.

Malgré tout le français se maintenait en tant que langue de culture et de direction. À Bruxelles où, en 1846, la population était néerlandophone à 66 %, l'évolution ramenait ce pourcentage à 46 % en 1910. Après la guerre de 1914-1918, les premières annés de paix furent celles d'un triomphalisme belgiciste résolument antiflamand, le mouvement frontiste des flamingants ayant évidemment provoqué des réactions.

La suite connut d'autres issues.

En 1923 l'Université de Gand fut néerlandisée à moitié, et en 1930 elle le fut complètement.

En 1921 une loi linguistique en matière administrative fut votée et en 1924 Camille Huysmans prit toute une série de mesures en vue d'une néerlandisation plus poussée de l'enseignement dans les provinces flamandes. En novembre 1928 une loi régla l'emploi des langues à l'armée.

L'élite de la société flamande demeurait néanmoins fidèle à ses attaches francophones et dans les magasins de luxe d'Anvers, de Gand, de Louvain, de Courtrai, etc. l'on continuait à s'exprimer en français.

Sous l'impulsion de Frans Van Cauwelaert, qui rejetait le fédéralisme défendu par le *Standaard* (devenu propriété de Gustave Sap), de nouvelles lois linguistiques furent votées en matière d'administration (28 juin 1932) et d'enseignement (14 juillet 1932). Il fut ainsi décidé que pour l'enseignement primaire la langue serait celle de la région. Toutefois des classes dites de « transition » étaient prévues afin d'autoriser les

[9] Auguste Vermeylen sera le premier recteur de l'Université de Gand néerlandisée.

élèves ne parlant pas la langue de la région de suivre les cours dans une autre langue. Les enfants de la bourgeoisie francophone des Flandres continuèrent ainsi à recevoir leur enseignement en français.

En 1935, la proposition de loi Marck, déposée en 1931, prit forme de loi. Cette loi stipulait que toutes les affaires juridiques devaient être traitées en néerlandais dans les provinces flamandes. De plus, à partir de septembre 1940, les avocats étaient tenus de plaider en néerlandais devant les tribunaux flamands et seuls des magistrats porteurs d'un diplôme décerné par une université néerlandophone pouvaient être nommés en Flandre.

Ces lois ne furent pas toujours appliquées strictement au début, mais le résultat inexorable ne se fit pas attendre : la néerlandisation de la vie quotidienne en Flandre était en vue.

Après la guerre de 1940-1945, l'affaire du recensement linguistique de 1947 cristallisa le problème.

En 1948, à l'initiative de Pierre Harmel, un centre de recherches chargé de l'étude des problèmes politiques, sociaux et juridiques de l'ensemble des régions fut créé. Ce centre publia son rapport de clôture le 24 avril 1958. Dans ses conclusions générales, le centre reconnaissait l'existence effective des communautés culturelles flamande et wallonne. Il proposait :

1. l'instauration de l'unilinguisme dans la vie intellectuelle, l'enseignement et l'administration de chaque communauté ;
2. l'assimilation des minorités linguistiques.

Le centre condamnait toute forme de bilinguisme obligatoire et il estimait que l'agglomération bruxelloise ne formait pas une communauté culturelle.

Ces propositions allaient inspirer, quelques années plus tard, les gouvernements attelés à la réforme de l'État et, par voie de conséquence, à l'utilisation des langues.

En octobre 1961, puis en octobre 1962, les Flamands marchèrent sur Bruxelles pour manifester contre l'expansion de l'agglomération bruxelloise, pour l'instauration du bilinguisme à Bruxelles, et pour la suppression du recensement linguistique.

La loi du 8 novembre 1962 fixa la frontière linguistique. Entre les deux communautés se dressait ainsi désormais une démarcation officielle, c'est-à-dire une barrière politique.

Bruxelles sentit que cette barrière menaçait son expansion géographique. En 1963, l'accord sur la scission de l'arondissement administratif de Bruxelles fut signé à Val Duchesse : six communes périphériques ne

sont pas rattachées à la capitale mais forment un arrondissement séparé où des écoles primaires de langue française et des « facilités » sur le plan communal sont accordées aux francophones y résidant. Cet accord fut promulgué sous forme de loi le 2 août 1963.

Une autre loi, celle du 30 juillet 1963, avait déterminé l'emploi des langues dans l'enseignement.

Une difficulté supplémentaire surgit sous le gouvernement de Théo Lefèbvre : l'épineuse question de Louvain. En 1961, quand Paul Gilson avait élaboré la législation linguistique qui visait à néerlandiser totalement les services publics en pays flamand, de nombreux francophones des provinces flamandes avaient protesté. Ce fut le cas à Anvers, à Gand, à Coutrai..., mais ces francophones ne disposaient plus de pouvoir politique. À Louvain la situation se présentait autrement. L'université, bilingue, comptait des milliers de professeurs et d'étudiants ainsi qu'un personnel administratif et technique non moins important dont la moitié était francophone. En 1965, sous le gouvernement de Paul Van den Boeynants, le slogan « Walen buiten » [10] surgit et la tension entre les deux sections linguistiques de l'Université s'accrut. Peu de temps après que Van den Boeynants eut donné sa démission, le 7 février 1968, sous la pression du CVP [11] et sur proposition de Jan Verroken, l'Université allait se scindre et les facultés francophones s'installer à Louvain-la-Neuve.

Le gouvernement Gaston Eyskens de 1970 s'attela à la réforme de l'État et le gouvernement actuel s'en occupe toujours. Nul ne peut dire aujourd'hui quelle sera la formule définitive (fédéralisme ? régionalisation ? à deux ? à trois ?), mais quelle qu'elle soit son implication sur l'emploi des langues sera prépondérante aussi dans le secteur privé.

C'est en 1973 que l'emploi des langues dans les entreprises privées a été réglé. Cette réglementation prévoit, par exemple, que toutes les communications, écrites ou verbales, destinées au personnel, doivent se faire uniquement dans la langue de la région (un chef est tenu de ne s'adresser à ses subordonnés que dans cette même langue) ; que la correspondance entre firmes d'une même région ne peut être rédigée que dans la seule langue régionale ; etc. Nous verrons plus loin ce qu'il en est dans la pratique, mais il est évident que, dans ce contexte, la langue française ne pouvait que difficilement se maintenir dans les Flandres.

[10] « Wallons dehors ! »
[11] Parti social chrétien flamand.

La flamandisation a pris une extension rapide depuis 1945. Très vite les plaques bilingues des rues furent remplacées par des plaques unilingues ; puis ce furent les noms des clubs de football, des amicales, des sociétés de gymnastique, de philatélie, etc., et bientôt, dans de nombreux cas, ceux des raisons sociales d'industries, de négoces, banques, etc.

Dans le secteur privé où direction, ingénieurs et cadres étaient en grande majorité de formation francophone, et où l'on ne parlait et n'écrivait pratiquement qu'en français, le néerlandais progressa très vite, soit par obligation légale, soit par choix, soit encore par nécessité, car les jeunes cadres (surtout les cadres techniques) n'ont souvent aujourd'hui du français qu'une connaissance rudimentaire.

N'oublions cependant pas certaines réalités. Louvain, avant la scission de l'Université, était une ville totalement bilingue et, depuis, le français y est encore parlé par beaucoup. Dans le Limbourg, les ingénieurs des charbonnages étaient francophones à 100 % jusqu'à une date récente. À Gand les grands industriels sont d'expression française tout comme une partie importante de la bourgeoisie. Il en est de même dans d'autres villes des Flandres et tous ces ilôts francophones s'efforcent de maintenir le contact avec la culture et la langue françaises.

De nombreuses activités francophones en font foi. À titre d'exemple le succès de tournées de théâtre tels Karsenty, le Théâtre National de Belgique, etc., de conférences telles « Exploration du Monde », ou encore des troupes de théâtre d'amateurs (« La Ruche »,...), et non moins l'impact d'institutions privées telle que l'École des hautes études à Gand.

Tout ceci ne doit cependant pas nous faire oublier la réalité des choses. Aux élections de décembre 1978, le corps électoral belge se décomposait comme suit :

Flamands = 57,6 % (+ 2,8 % en 10 ans)
Wallons = 30,4 % (− 1,2 %)
Bruxelles = 11,3 % (− 1,6 %)

L'écart continue de se creuser. En même temps le déclin du français — en influence et en pratique — s'accentue, car il provient d'une décision politique prise sous la pression de groupes flamands très solidement structurés.

Cette décision politique impose à l'individu, à la vie publique, à l'économie privée, aux enfants à l'école, l'unilinguisme néerlandophone dans les Flandres. Le résumé de l'histoire politique de la Belgique exposé ci-dessus démontre qu'aujourd'hui plus personne n'a le choix.

Ce déclin pourrait en outre encore s'accentuer par le fait de la liberté du choix de la seconde langue à l'école. Bien qu'ils soient encore très largement minoritaires [12], certains élèves (ou leurs parents) ont choisi l'anglais comme seconde langue, de préférence au français.

Et cependant la connaissance du français demeure indispensable en Flandre au niveau des affaires pour quiconque désire y faire carrière. N'oublions pas que l'industrie flamande est grande exportatrice et que les négociations, la correspondance, etc., avec des marchés comme la Wallonnie, la France, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, les États francophones d'Afrique, se traitent rarement autrement qu'en français. Ceci signifie que le personnel, à tous les niveaux, aussi bien les ingénieurs (voire, dans certains cas, contre-maîtres, monteurs, etc.) que les cadres et employés commerciaux, sera sélectionné par l'employeur privé en fonction de sa connaissance des langues, et notamment du français, pour peu qu'il puisse être appellé à négocier ou correspondre avec la clientèle extérieure. Rares sont d'ailleurs les firmes flamandes qui n'exigent pas la connaissance du français, fût-elle rudimentaire, du personnel administratif qu'elles embauchent.

D'autre part, malgré la loi de 1973 qui impose le néerlandais comme seule langue usuelle au sein des entreprises privées flamandes, il est notoire que dans un nombre important de firmes il en va autrement.

Il est, en fait trois sortes de sociétés privées en Flandre, et ce compte non tenu de la nature (négoce, banque, industrie) ni de l'importance numérique du personnel de ces firmes :

1. les firmes appartenant à des francophones (individus, familles ou groupes de familles) ainsi que les succursales (industrielles et/ou commerciales) des maisons-mères sises à Bruxelles, en Wallonie ou en France ;
2. les filiales de multi-nationales américaines, britanniques, voire japonaises ;
3. les firmes appartenant à des néerlandophones ou à des groupes financiers néerlandophones.

Dans le 3e cas, il n'y a aucun problème, évidemment, et l'on n'y parle que le néerlandais, sauf pour les relations hors de la région (ne fût-ce, par exemple, qu'avec les représentants de la société en région wallonne).

[12] Environ 9 % ; voir plus loin, pp. 76-89.

Il en va très différemment dans les deux autres cas :

1. *Les firmes à capital et/ou direction francophone*

Les réunions et conversations au niveau des cadres, les notes de service inter-cadres dans les entreprises importantes, etc. se feront le plus souvent uniquement en français. Une partie importante de la correspondance sera rédigée en français. Banques, compagnies d'assurances, etc. ne s'adresseront qu'en français, verbalement ou par écrit, à leur clientèle francophone. Ceci implique, ipso facto, que le personnel administratif (au moins) de ces firmes aura, au minimum, ce que l'on appelle « une bonne connaissance du français ».

2. *Les filiales de sociétés multi-nationales*

Si nous mettons à part les filiales de groupes allemands sises en pays flamand (on n'y entendra parler que le néerlandais et l'allemand), nous nous devons de considérer avec plus d'attention les groupes américains, britanniques, etc., implantés en Flandre. L'anglais y est pratiquement la seule langue usuelle au niveau des cadres et, ici, tant techniques qu'administratifs et commerciaux. La haute direction sera généralement exercée par la maison-mère et, donc, les communications du haut vers le bas faites dans la langue de la maison-mère. La traduction, en néerlandais, ne se fera qu'au niveau inférieur de l'organigramme. Si les communications officielles seront rédigées en néerlandais conformément à la loi, on constatera le plus souvent que les documents de travail (comptabilité, factures, statistiques, souvent même les bons de commande et les lettres importantes adressées aux fournisseurs) le seront en anglais.

Nous pouvons ainsi entamer notre conclusion. Nous devons constater que :

1. la néerlandisation est une résultante irréversible imposée par la législation ;

2. si le français jouit toujours en Flandre d'une très grande importance dans l'entreprise privée on peut se demander ce qu'il en sera dans une ou deux générations ;

3. la Flandre ayant une grande activité exportatrice, et l'anglais étant indéniablement, et de plus en plus, la langue des affaires, celle de l'information technique, voire au niveau des jeunes celle de la simple communication, ne va-t-on pas voir dans les écoles de Flandre, dans un certain nombre d'années, la minorité actuelle se transformer en une nette majorité pour ce qui concerne le choix de la seconde langue.

D'autres participants à ce colloque sont mieux placés que nous pour faire de la prospective quant à l'avenir du français au Benelux. Notre propos n'avait d'autre but que celui que nous espérons avoir rempli,

c'est-à-dire de jeter un regard neutre sur les situations d'hier et d'aujourd'hui dans l'entreprise privée en Flandre, tout en schématisant l'historique.

Nous n'avons pas à formuler de jugement ni à prendre parti, mais nous avons le droit de déplorer que, pour des motivations sociales évidentes à la source, mais démagogiques certaines ensuite, l'une des richesses du peuple flamand lui soit aujourd'hui « légalement » déniée, à savoir celle de son bilinguisme, source de sa connaissance des autres langues, et base de sa séculaire capacité de négoce à l'échelle internationale.

Bien plus nombreux sont les néerlandophones qui souhaiteraient que l'éducation donnée à leurs enfants permette à ceux-ci de maîtriser les deux langues nationales, que les autres.

Et c'est pour le bien même de ces enfants, qui bientôt devront prendre la relève, que nous formulons le vœu qu'il soit fait un effort dans ce sens au niveau culturel et dans l'absence de toute passion, pour le bien même du peuple flamand et de sa force vive.

Henri HENDRICKX
Sous-directeur,
Membre du Comité de Gérance du Siège de Gand
de la Société générale de Banque

LE FRANÇAIS EN FLANDRE : SITUATIONS ET BESOINS DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION

On peut se demander si la notion de « besoins langagiers » est, au stade actuel des recherches, suffisamment claire et, partant, suffisamment opérationnelle pour qu'elle puisse être appliquée à une situation donnée, en l'occurence celle de la Flandre [1]. Ce qui suit tend à le démontrer.

Albert Verdoodt a justement dit que les exigences concernent les francophones du Benelux et que l'étude des besoins vise avant tout les régions où le français ne constitue qu'une langue seconde. Il apparaît cependant que d'aucuns — et non des moins influents — confondent ces deux notions, et auraient tendance, particulièrement en Flandre, à présenter leurs exigences comme s'il s'agissait de besoins. Quoi qu'il en soit, les besoins sont liés à une situation donnée et à des rapports de force présidant à cette situation. Il est donc évident que pour les reconnaître il est nécessaire d'analyser la situation. Le français dans l'éducation en Flandre relève de réalités très complexes résultant d'une évolution historique [2] dont les tenants et aboutissants influent sur la situation actuelle.

La présente communication tente de prouver qu'une politique scolaire n'est efficace que si elle tient compte des besoins qui se manifestent chez tous les groupes et chez tous les individus concernés.

[1] Voir à ce sujet Marcel DE GRÈVE, *Perspectives d'avenir en linguistique appliquée*, dans *A.C.L.A.* (Association canadienne de linguistique appliquée), *Actes du 10e colloque* (10-12 mai 1979), pp. 143-161.

[2] Voir plus haut, pp. 68-75.

1. LE STATUT DE L'AUTRE LANGUE

1.1. En matière d'éducation, l'autre langue nationale bénéficie d'un statut privilégié [3]. Ce statut est régi par une disposition légale nationale selon laquelle l'autre langue doit être enseignée, comme langue seconde, dès qu'un élève (les parents) en formule la demande, alors que, pour d'autres langues étrangères, il faut au minimum huit élèves par classe. Telle est la situation du français en Flandre.

D'autre part, en décembre 1976, une majorité du Conseil de la culture française a, de son côté, voté en faveur d'un décret qui met toutes les langues étrangères au même niveau. Ceci a eu pour conséquence qu'en région fancophone le néerlandais n'est plus l'autre langue nationale et favorisée, mais qu'il est devenu langue étrangère au même titre que l'anglais. Le Conseil d'État a avisé qu'en fait cette matière ne concerne pas le Conseil culturel, mais relève de la compétence du législateur national [4]. Ces événements ont provoqué des réactions du côté flamand. Pour certains ils constituent un argument implicite permettant de soutenir la thèse qu'en Flandre le français n'est pas plus important ou plus utile que d'autres langues étrangères. Ainsi Manu Ruys :

> Het argument dat een « goede Belg » naast zijn moedertaal ook de tweede landstaal nodig heeft, is steeds op een eenzijdige manier uitgespeeld : alleen in Vlaanderen. Het argument stamt uit de tijd dat de Vlamingen, die sociaal hogerop wilden, Frans dienden te kennen, (...). De Walen die — op zeldzame uitzonderingen na — nooit Nederlands hebben willen spreken, haalden voordeel uit de tweetaligheid van de Vlamingen. [5]

Manu Ruys profite de l'occasion pour affirmer que le français est en régression dans le monde entier et qu'il est, de plus en plus, remplacé par l'anglais. Il cite même Pierre Gaxotte, membre de l'Académie

[3] Il s'agit du français en Flandre et du néerlandais en région francophone. L'allemand ne bénéficie pas du même statut dans ces deux régions.

[4] Voir Marc SPOELDERS, *E.F.L. in Belgian Elementary Schools*, dans *Scientia Paedagogica Experimantalis*, 1977, p. 283.

[5] *De Standaard*, 7 novembre 1979. (L'argument selon lequel, pour être un « bon Belge », il faut, à côté de sa langue maternelle, posséder également la deuxième langue nationale, a toujours été interprété de façon unilatérale : cela valait uniquement pour la Flandre. L'argument vient de l'époque où les Flamands qui voulaient gravir l'échelle sociale devaient savoir le français. [...] Les Wallons qui, — à part quelques rares exceptions, — n'ont jamais voulu parler le néerlandais, ont tiré profit du bilinguisme des Flamands.)

française, qui, dans *le Figaro* du 3 novembre 1979, admet qu'il est lui-même tenté de publier ses articles scientifiques en anglais parce qu'en ce faisant il atteint un public dix fois plus large. Et Manu Ruys de conclure :

> Waarom zou men de schoolprogramma's niet aan deze toestand aanpassen ? Waarom — *om te beginnen* [6] — Frans en Engels niet op voet van gelijkheid plaatsen, en voor beide vakken evenveel lesuren uittrekken ? [7]

Nous reviendrons plus loin sur cette proposition [8]. L'idée émise appelle cependant une remarque. Le raisonnement de Manu Ruys repose sur la présupposition qu'une langue étrangère n'est autre chose qu'un instrument utilitaire, fonctionnel (de promotion économique, sociale, e.a.) et ne tient aucun compte du fait qu'elle est aussi — peut-être d'abord — l'expression d'une culture, d'une identité propre. Et l'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire n'a pas pour but exclusif d'apprendre aux jeunes à commander un café dans un restaurant, de rédiger une lettre de commande ou de lire un article scientifique ou technique. Cette tâche incombe à un enseignement plus spécifique qui est celui des langues de spécialité.

1.2. Si, dans l'état actuel des recherches, il est difficile, sinon impossible, de définir avec précision les besoins, il n'en est pas moins vrai qu'une description de la situation peut aider à les découvrir. Dans les paragraphes qui suivent nous tenterons de brosser un schéma de la place qu'occupe actuellement le français dans l'éducation scolaire en Flandre. Ce tableau sommaire nous permettra de tirer quelques conclusions en matière de besoins et de formuler quelques recommandations.

2. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

2.1. Une disposition légale de 1953, — couvrant la Belgique dans son ensemble, — offre la possibilité d'enseigner « l'autre langue nationale » à raison de maximum trois heures/semaine. L'« autre langue » n'est donc pas obligatoire à l'école primaire, et le texte ne dit pas pendant combien d'années on peut l'enseigner. Une exception est faite pour Bruxelles et

[6] C'est nous qui soulignons.

[7] *Art. cité.* (Pourquoi ne pas adapter les programmes scolaires à cette situation ? Pourquoi, — *pour commencer*, — ne pas placer le français et l'anglais sur un pied d'égalité et prévoir pour chacune de ces langues un nombre égal d'heures d'apprentissage ?)

[8] Voir plus loin 2.4.

les écoles situées le long de la « frontière linguistique » où l'autre langue nationale est obligatoire dès la 3e année de l'école primaire.

2.2. Les pouvoirs organisateurs, — qui sont très nombreux en Belgique, — disposent donc d'une assez grande liberté en la matière. En outre, ils disposent d'un certain nombre d'heures hors programme qu'ils sont — en principe — libres de consacrer au français autant qu'à d'autres matières, comme le calcul ou le néerlandais.

Les pouvoirs organisateurs profitent de la liberté dont ils jouissent. En effet, une enquête restreinte nous a appris que la Flandre connaît une très grande variété dans le domaine du français en primaire, tant quant au nombre d'heures et d'années, qu'en ce qui concerne les méthodes et les manuels utilisés. Beaucoup d'écoles offrent 2 (ou 3) heures de français par semaine en 5e et 6e années. Souvent 2 heures sont considérées comme obligatoires, la troisième étant facultative et payée par les parents. D'autres écoles introduisent le français dès la 3e année. Dans ce cas, tous les élèves, sauf de rares exceptions, suivent ces heures hors programme. On peut croire, en effet, que la plupart des parents envoient leurs enfants à ces cours ou bien parce qu'ils croient que c'est utile, ou bien parce qu'ils craignent, — tout en y étant opposés, — que l'enfant accumulerait un certain retard s'il ne les suivait pas. Un certain nombre d'écoles introduisent le français dès la 1e année. Dans certains cas, les pouvoirs organisateurs offrent ces leçons à titre gratuit, dans d'autres cas les parents paient.

Jusqu'il y a une dizaine d'années, la ville de Gand offrait le français, hors programme scolaire et gratuitement, dès la 1re année dans toutes les écoles communales. Après quelques réunions du conseil communal relativement mouvementées, la plupart des heures de français furent remplacées par des heures de néerlandais. Aujourd'hui la ville de Gand, en tant que pouvoir organisateur, prévoit 4 fois 25 minutes de français par semaine en 5e et 6e années [9].

Dans l'ensemble, le français a reculé dans l'enseignement primaire en Flandre, mais ce recul ne dépasse pas un certain seuil minimal. En effet, d'une manière générale, il est permis d'estimer que pratiquement tous les pouvoirs organisateurs offrent, au moins, deux heures par semaine en 5e et 6e années.

2.3. Quoi qu'il en soit, le français occupe donc une place privi-

[9] Les leçons moins longues, mais plus fréquentes, trouvent leur justification dans des considérations pédagogiques évidentes.

légiée puisqu'il est l'unique langue étrangère enseignée à l'école primaire [10].

Certains responsables et pédagogues plaident en faveur de l'introduction de l'anglais au même titre que le français. Un des arguments utilisés est de nature socio-économique, et il va sans dire qu'il en est d'autres que l'on peut qualifier de politiques [11]. L'objectif que ces personnes auraient en vue serait de permettre aux communautés linguistiques de définir elles-mêmes leur politique linguistique. Ainsi la politique menée correspondrait aux besoins des membres des communautés respectives.

L'argumentation des pédagogues qui proposent de ne plus favoriser le français consiste à dire que les élèves, en arrivant au seuil de la première année du cycle secondaire, sont pratiquement obligés de choisir le français comme seconde langue alors que, d'après la loi [12], ils ont le choix entre le français et l'anglais. Que la majorité des élèves choisissent le français serait dû au fait qu'ils ont suivi cette langue en primaire et n'ont pas appris l'anglais.

En outre, ces mêmes responsables croient pouvoir affirmer que l'anglais est indispensable aux Flamands. Ainsi Marc Spoelders :

> Furthermore it can be argued that in the Belgium of the near future, these two languages [13] will be functionally equivalent. [14]

Et plus loin :

> It may turn out that English will become the active instrument, not only for international, but also for intranational communication [15].

Nous trouvons la même hypothèse, — ou s'agit-il d'un vœu ? — dans un ouvrage sur la langue française publié sous la direction de Marc Blancpain et André Reboulet :

> Il dépend des Belges des deux communautés que l'anglais ne devienne pas la langue de l'unité nationale ou supranationale. [16]

[10] Nous ne considérons pas les cas exceptionnels, telles certaines écoles qui bénéficient d'un statut particulier, p. ex. les écoles internationales ou les écoles à fort pourcentage d'enfants migrants où, parfois, la langue maternelle de l'enfant remplace la langue seconde.

[11] Voir plus haut 1.2.

[12] Voir plus loin 3.1

[13] Le français et l'anglais.

[14] *Ouv. cité* p. 388.

[15] Ibid.

[16] *Une langue : le français aujourd'hui dans le monde.* Paris, Hachette, p. 294.

De tout cela Marc Spoelders conclut :

> The non-competitive position of French, with its far-reaching impact on the study of foreign languages in secondary education, must be broken. [17]

Affirmations et constatations fondées sur quelles données objectives et quantitatives ? La question est alors de savoir si cette autre « exigence » correspond, elle, à un besoin réel. Nous estimons pourtant que, quoi qu'il en soit, s'il est évident que l'introduction de l'anglais à l'école primaire aurait pour conséquence une baisse substantielle du nombre d'élèves qui suivraient le français, il est également permis d'espérer que cette évolution aurait une influence positive sur la qualité de l'enseignement du français.

3. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

3.1. Dans l'enseignement secondaire général les élèves ont le droit de choisir l'anglais comme première langue étrangère, lorsque 8 élèves d'une classe le demandent.

Les statistiques publiées par le Ministère de l'Éducation nationale, couvrant les années 1972-1978, montrent qu'environ 91 % des élèves ont choisi le français comme langue seconde.

Le tableau suivant présente le choix des élèves pour les années scolaires 1976-1977 [18] et 1977-1978 [19]

	français	*anglais*	*total*
1976-1977	212.743	20.388	233.131
%	91,26	8,74	100
1977-1978	214.569	20.230	234.799
%	91,39	8,61	100

Les chiffres montrent que, pour l'ensemble du pays flamand, le rapport est d'environ 1 à 10 et qu'il n'y a pas d'évolution en faveur de l'une ou de l'autre langue, — du moins à court terme.

[17] *Ouv. cité*, p. 289.

[18] Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, *Statistisch Jaarboek van het Nederlandstalig onderwijs in België*, Schooljaar 1976-77, pp. 155-156.

[19] *Id.*, Schooljaar 1977-78, pp. 183-184.

3.2. Pour pouvoir tirer des conclusions, il est utile de considérer le détail des chiffres qui manifestent des différences d'après le réseau :

École	*français*		*anglais*		*total*
	nombre	%	*nombre*	%	
État					
76-77	60.232	88,26	8.006	11,74	68.238
77-78	59.452	88,09	8.043	11,91	67.495
Province					
76-77	1.063	100	—	0	1.063
77-78	1.630	99,81	30	0,19	1.660
Communes					
76-77	4.469	83,53	881	16,47	5.350
77-78	5.325	84,35	988	15,65	6.313
Libre					
76-77	146.979	92,74	11.581	7,26	158.480
77-78	148.162	92,99	11.169	7,01	159.331

Ce tableau permet de constater que l'anglais connaît le plus de succès dans l'enseignement communal et le moins dans l'enseignement provincial. Il y a également une différence assez nette entre l'enseignement de l'État et le réseau libre (environ 4 %). On peut estimer que ces différences sont, en partie, dues à la généralisation de l'enseignement rénové pour l'État et pour les deux grandes communes flamandes, Anvers et Gand.

3.3. Les raisons pour lesquelles le français occupe cette place privilégiée, et semble la garder, fourniront des éléments de définition et d'explication des besoins. La situation scolaire en Flandre est telle que la motivation des élèves est presque exclusivement instrumentale et que la motivation intégrative est rare [20].

[20] Voir R. GARDNER et W. LAMBERT, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Newsbury House, 1972. La motivation instrumentale implique que l'apprenant désire apprendre une langue pour des raisons fonctionnelles ou utilitaires, telle que la promotion sociale. L'apprenant qui manifeste une motivation intégrative désire aller au-delà de la langue dans le but de s'intégrer à une culture. En Flandre la motivation intégrative ne peut intervenir que lorsque la fonction instrumentale est réalisée.

Wilfried Decoo constate :

> Instrumentale motivatie... heeft betrekking op de praktische redenen waarom iemand een vreemde taal wil leren. In ons land liggen die redenen voor de hand en worden zij zowel door de ouders als door de leerkracht gebruikt. [21]

En outre, la position du français en Belgique — et donc en Flandre — est telle qu'il n'est pas toujours facile de distinguer la part de ces deux types de motivation dans les « raisons » invoquées par les intéressés. Nous nous bornerons donc à énumérer ces raisons pour lesquelles, d'après notre enquête, l'élève — ou ses parents — choisit le français comme première langue :

— Le français est « quand même » l'autre langue nationale.

— La tradition : le français a toujours été la seconde langue des Flamands et il n'y a pas de raison de croire qu'aujourd'hui ce n'est plus le cas.

— Le français cadre mieux que l'anglais dans le programme scolaire. Pratiquemment tous les enfants ont suivi des heures de français à l'école primaire (voir plus haut 2.4.). [22]

— Le français bénéficie d'un certain prestige, ce terme ayant des connotations fort diverses, tant d'ordre culturel que social, historique, etc.

— Le français est toujours un important élément de promotion socio-professionnelle. Il suffit, en effet, de consulter les offres d'emplois publiées par les journaux pour constater que le français garde une place importante dans ce domaine. À ce sujet il est utile de se référer à un article de Jean-Pierre Glorieux et Étienne Bastiaenen intitulé *De rol van vreemde talen in het bedrijfsleven* [23]. Ces auteurs ont effectué une enquête dans la presse belge.

Pour 1.020 offres d'emploi (catégorie « employés ») consultées, ils ont constaté que :

[21] *Frans in het Vlaams Secondaire Onderwijs. Een motivationele probleemstelling*, dans *Nova et Vetera*, N° 3-4, 1979, p. 241. (La motivation instrumentale se rapporte aux raisons pratiques pour lesquelles quelqu'un désire apprendre une langue étrangère. Pour notre pays, ces raisons sont évidentes et elles sont prises en considération aussi bien par les parents que par les enseignants.)

[22] Ainsi la plupart des élèves arrivant en 1ère année du cycle secondaire sont-ils des « faux débutants » en français, mais dont le niveau de connaissance n'est pas du tout homogène. Les professeurs sont donc confrontés à de sérieux problèmes de didactique.

[23] Dans *Romaneske*, février 1979, pp. 21-30.

— dans 36,5 % des cas on demande des candidats bilingues (néerlandais-français) ;

— 20 % des annonceurs cherchent des candidats bilingues ayant en outre une bonne connaissance de l'anglais ;

— dans 8 % des cas on cherche des personnes bilingues qui s'expriment également en anglais et en allemand ;

— dans 3 % des cas on demande des candidats bilingues connaissant l'allemand ;

— 3,5 % des offres requièrent uniquement le néerlandais et l'anglais.

On peut donc constater que 67,5 % des offres d'emploi exigent de bonnes connaissances du français. Ce chiffre dépasse de loin ceux qui concernent les autres langues étrangères.

3.4. Une vue d'ensemble de la situation en pays flamand nous permet de conclure à une nette prédominence du français en tant que première langue étrangère. Une quantification éclatée de ces chiffres représentant les données par province permettra de nuancer cette première constatation :

	français		*anglais*		*total*
	nombre	%	*nombre*	%	
Anvers	54.587	89,06	6.710	10,94	61.297
Brabant	39.753	95,85	1.722	4,15	41.475
Flandre Occ.	40.403	92,77	3.152	7,23	43.555
Flandre Or.	49.742	91,95	4.353	8,05	54.095
Limbourg	28.600	87,40	4.126	12,60	32.726

Les provinces les plus « éloignées » de la francophonie présentent les pourcentages les moins élevés quant au choix du français seconde langue : 89,06 % à Anvers et 87,40 % au Limbourg. Le Brabant, région proche de la francophonie et de Bruxelles, compte le taux le plus élevé (95,85 %). Il est donc évident que des éléments socio-économiques jouent un rôle important dans le choix de la seconde langue, ce qui tend à confirmer la prédominance de la motivation instrumentale de ce choix [24]. Cette constatation se confirme dans le cas de la ville d'Anvers. L'enseignement communal y compte, en 1980, 1.176 élèves en première année d'observation, dont 880 ont choisi le français comme seconde langue et 236 l'anglais, soit respectivement 78,85 et 21,15 %.

[24] Voir 3.3.

3.5. Les réponses des différentes personnes que nous avons interrogées [25] nous ont permis de dégager un certain nombre de motifs qui peuvent conduire au choix de l'anglais comme seconde langue :

— il y a les parents appartenant aux classes socio-économiques privilégiées dont les enfants, sans qu'ils soient francophones, ont des contacts fréquents, considérés comme suffisants, avec le français en dehors de l'école ;

— de la même manière certains francophones choisissent l'anglais ;

— il y a, bien entendu, des motifs politiques ou idéologiques résultant de la situation communautaire belge ;

— ainsi que le montre le tableau 3.4, la situation géographique et industrielle peut influencer le choix : on peut constater que, dans les écoles situées près des frontières linguistique et française, le taux d'anglais seconde langue est moins élevé que la moyenne à l'intérieur du pays ;

— l'anglais exerce sur la jeunesse un charme dû à son apparente facilité : les débutants sont attirés par l'anglais parce qu'il leur semble qu'il n'est nécessaire ni de conjuguer, ni de distinguer les genres pour construire de petites phrases ; il est évident que les mass media jouent un rôle dans ce type de motivation « mythique » ;

— l'anglais est, de plus en plus, la langue des relations internationales, du monde commercial et scientifique [26] ;

— certains élèves choisissent l'anglais parce qu'ils sont fatigués, déçus, des leçons de français qu'ils ont subies à l'école primaire [27] : ils fuient le français ;

— les données qui nous ont été fournies dans les écoles visitées tendent à montrer que, parmi ceux qui optent pour l'anglais, il y a une proportion relativement élevée d'élèves faibles pour l'ensemble des matières scolaires, étant bien entendu que cette constatation qualitative devrait être confirmée par une enquête plus détaillée.

Il est, à ce propos, intéressant de reprendre le cas de l'enseignement communal d'Anvers. Si pour l'ensemble des élèves de l'année d'observation 23 % ont choisi l'anglais première langue étrangère, le taux varie fortement d'après l'école. Ainsi, dans certaine école située dans un quartier populaire, le pourcentage est, en 1980, de 50 %, tandis que

[25] Notre enquête nous a conduit à interviewer des inspecteurs, des directeurs d'école, des responsables pédagogiques, des professeurs, des parents et des élèves.

[26] Voir 1.2.

[27] Voir 2.3.

dans une autre, fréquentée par un public socialement privilégié, il est de moins de 10 %.

3.6. Les chiffres dont nous disposons, ainsi que les informations recueillies, montrent clairement que, particulièrement dans l'enseignement secondaire :

— les motivations et les besoins en matière de langues étrangères sont très peu connues ;

— ces motivations et besoins présentent une grande variété d'après les publics concernés ;

— les décisions prises en la matière ne correspondent que rarement aux besoins, — exprimés ou non, connus ou non ;

— il est, par conséquent, urgent que le législateur et les pouvoirs organisateurs lancent des études approfondies dont les résultats permettront d'adapter la politique de l'enseignement des langues étrangères aux réalités, aux motivations et aux besoins des individus et des groupes.

4. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

4.1. Eu égard au sujet traité, il nous a paru utile de considérer séparément les études de français comme telles, la philologie romane, les études de régent de français et d'interprète-traducteur, des cours de français intervenant dans d'autres domaines.

Pendant longtemps — mais de moins en moins — le français a constitué une matière faisant partie d'un certain nombre d'études universitaires et non universitaires. Cette situation avait pour conséquence que le français était un besoin pour tout élève du secondaire désireux de faire ces études car, à l'université, on ne considérait pas les étudiants comme des débutants en français. Ainsi la licence en sciences économiques comprenait un cours de français obligatoire. Les étudiants inscrits en droit avaient, jusqu'en 1966, l'ocassion de choisir entre la littérature néerlandaise et la littérature française.

Pratiquement toutes les études supérieures non universitaires comprenaient un cours de français fonctionnel. Mais il faut bien avouer que, sauf dans le cas d'études de type commercial, de secrétariat, de relations publiques, entre autres, la présence du cours de français était une présence de principe, ou une présence traditionnelle. En outre, ce cours de français était peu efficace :

— dans beaucoup de cas il ne répondait à aucun besoin réel ; il était considéré par les étudiants, — et souvent par les professeurs, — comme un appendice inutile, puisque, fréquemment, il n'avait aucun lien avec les études choisies ;

— il était enseigné à raison d'une heure par semaine, pendant une année.

4.2. La formation des professeurs.
« Is je leerkracht Frans zo saai ? » [28]

4.2.1. En Flandre, les professeurs de français peuvent être répartis en quatre catégories :

— les instituteurs,

— les régents, agrégés de l'enseignement secondaire inférieur,

— les licenciés, agrégés de l'enseignement secondaire supérieur,

— les personnes employées comme professeurs de français, mais n'ayant pas de qualification légale.

Ce dernier point semble prouver qu'il y a, en Flandre, un besoin réel de professeurs de français. En effet, depuis toujours, les études de français ont été considérées comme difficiles. Cela est principalement dû au fait que l'on considère comme quasi normal que le professeur de français manie la langue comme sa langue maternelle [29]. Ce n'est que rarement le cas chez les instituteurs et les régents, et de moins en moins chez les licenciés.

4.2.2. N'étant pas impliqué dans la formation des régents, nous ne nous permettrons pas d'évaluer cette dernière. Il nous semble pourtant qu'une formation de deux années, pendant lesquelles l'étudiant doit acquérir deux ou trois matières qu'il enseignera, — le français, une autre spécialité (souvent l'histoire) et une option supplémentaire, — et pen-

[28] Sous-titre d'une brochure publicitaire d'une organisation visant la promotion du tourisme pédagogique des jeunes (*B.J.K. Pedagogische Reizen*, 1980) : « Votre professeur de français est-il si ennuyeux ? »

[29] Le taux de réussite des étudiants romanistes de 1e année est le moins élevé de la Faculté de philosophie et lettres : 40,5 %. Voir André BONTE, *De drempel van de eerste kandidatuur*, O.C.D.E., 1979, p. 13

dant lesquelles il doit acquérir les arcanes de la pédagogie et de la didactique de ces matières, ne peut être que très incomplète et peu efficace.

4.2.3. Pour ce qui est de l'université, la situation est différente mais non satisfaisante. La licence en philologie romane forme des linguistes, des théoriciens de la littérature, des philologues. La formation des professeurs incombe à « l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ». La loi de 1929 concernant le grade d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur sera bientôt remplacée par une nouvelle disposition dont le projet est actuellement en discussion au Parlement. Ce nouveau projet de loi vise, bien entendu, à améliorer la situation peu brillante dans laquelle se trouvait cette parente pauvre de l'activité universitaire.

Les dispositions suivantes du projet de loi concernent plus particulièrement les étudiants :

— la fréquentation d'un certain nombre de séminaires consacrés à l'observation et à l'analyse didactique de leçons modèles, l'obligation de donner un certain nombre de leçons pratiques sous contrôle, et l'accomplissement d'une courte période de stage d'enseignement :

— la suppression des deux leçons publiques qui n'ont pas d'utilité pédagogique et alourdissent la fin de l'année académique : une évaluation globale des prestations les remplace :

— le maintien des matières : « méthodologie générale » et « méthodologie spéciale », cette dernière concernant, dans notre cas, le français ;

— le développement de « l'histoire de la pédagogie » en « pédagogie historique et comparée, y compris l'organisation et la législation de l'enseignement » ;

— l'introduction de deux nouvelles matières : « psychopédagogie » et « introduction à la recherche en éducation, y compris la docimologie » ; mais des voix s'élèvent pour remplacer un de ces deux cours par une « sociologie de l'enseignement » ;

— l'obligation de choisir une matière supplémentaire se rapportant à l'enseignement ; en vue de faciliter le choix, les universités peuvent établir une liste des cours à prendre en considération.

4.2.4. Il faut bien admettre que la loi de 1929 a fort veilli et ne répond plus du tout aux besoins en matière de formation des professeurs. Malheureusement, force est de constater que la nouvelle loi n'est qu'un compromis peu réussi entre le statu quo et une réforme fondamentale

qui envisagerait obligatoirement la création d'une année académique entièrement consacrée à la formation pédagogique, et prolongée par une formation permanente intégrée dans le statut du professeur. D'un côté, l'objectif ne peut être atteint, de l'autre les étudiants de licence seront surchargés de travail. Tout ceci aura pour conséquence que les étudiants seront pratiquement obligés de faire une année supplémentaire, mais officieuse. Nous remarquons également que cette réforme ne bénéficiera pas à la méthodologie spéciale.

5. CONCLUSION

La langue française est, en Flandre, en régression, aussi bien dans la vie socio-culturelle et économique que dans l'enseignement.

Les données dont nous disposons montrent que l'enseignement du français, — tant au niveau de la gestion politique que sur le plan des contenus, — ne répond pas aux besoins. Cela est la conséquence d'une certaine tradition politique et pédagogique, mais surtout du fait que les besoins sont mal connus. Il est donc nécessaire et urgent que les responsables lancent une étude approfondie qui permette de dégager et d'analyser les besoins existants en matière de langues étrangères. Cette étude devrait être fondée sur une analyse exhaustive de la situation sociale, économique, culturelle des groupes et tenir compte de l'identité propre des apprenants.

Ainsi l'autorité pourrait-elle juger de la place que doivent prendre les langues, et plus particulièrement le français et l'anglais, dans les différents niveaux et secteurs de l'enseignement en Flandre.

Nous recommandons, en outre, que certaines organisations culturelles francophiles — promues ou non par l'État français — changent leur politique élitaire qui fait plus de tort que de bien à la cause qu'elles prétendent défendre. Par conséquent, nous recommandons à la France de consacrer plutôt ses efforts à des entreprises plus réalistes, et en premier lieu à la formation permanente des enseignants de français, par le moyen de stages, de bourses d'étude, de voyages, etc.

Nous recommandons également que l'enseignement du français devienne plus fonctionnel, moins abstrait, et qu'il ne soit plus centré exclusivement sur l'Hexagone.

Eddy ROSSEEL
Université de Gand
Secrétaire général adjoint de l'AIMAV

INTERVENTIONS PRINCIPALES

Wil KNIBBELER, *professeur à l'Université de Nimègue, délégué de l'AIMAV aux Pays-Bas.*

Il est clair, — mais il me semble qu'on l'oublie encore trop ! — qu'en évoquant les déficiences, les lacunes ou les insuffisances d'un grand nombre de professeurs de français, c'est surtout à une amélioration de la formation pédagogique et méthodologique de ces maîtres qu'il faut songer.

Danièle RACELLE-LATIN, *chargée de mission à l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF).*

Je voudrais renchérir sur un point déjà souligné par M. Rosseel en apportant un témoignage.

En septembre dernier, l'AUPELF a organisé en Pologne un premier séminaire regroupant les départements d'études françaises de l'Europe non francophone. Cette rencontre à laquelle participaient les représentants des universités de 24 pays avait, entre autres fins, celle de faire un bilan des besoins réels de la recherche et de l'enseignement universitaire en matière de français, sous le triple aspect de la langue (langue vivante), de la littérature et de la civilisation.

Dans un atelier de caractère technique ou méthodologique, consacré à l'étude des « modèles linguistiques et de leur application à la description et à la didactique des langues », il nous a été donné de recueillir le témoignage de certains professeurs belges, secteur néerlandophone, qui ont dénoncé à la fois la perte de qualité dans la connaissance du français chez les étudiants néerlandophones inscrits en études françaises à l'université et la carence ou, du moins, le manque d'encadrement méthodo-

logique au niveau de la formation des formateurs ; enfin l'indaptation des manuels.

Il s'agit là d'un problème très grave que l'on ne peut se contenter de constater.

À la lumière de ces différents témoignages, il me semble qu'il serait très souhaitable que l'on favorise d'une façon ou d'une autre la concertation entre les responsables pédagogiques et les spécialistes de l'enseignement des langues, en l'occurrence du français, dans une perspective appliquée (ou pratique) afin de faciliter la réflexion sur les problèmes de méthodologie et de didactique au niveau des deux, voire des trois communautés linguistiques.

WALLONIE

LE FRANÇAIS DANS LE SECTEUR PUBLIC FRANCOPHONE BELGE

1. Il ne sera pas possible, dans cet exposé qui doit être bref, de faire une description détaillée du sort que les administrations francophones de ce pays réservent à la langue française et, encore moins, de faire une analyse approfondie des problèmes — théoriques et pratiques — qui peuvent se poser d'une manière générale, dans l'usage d'une langue pour des matières et à des fins administratives. D'autre part, on voudra bien m'excuser si je limite au domaine des administrations de l'État les quelques éléments de fait que je vais signaler et commenter.

Il y a à cela deux raisons. La multiplicité, la diversité, l'autonomie des administrations gérées par les pouvoirs subordonnés exigeraient des développements que la conception même de ce colloque ne permet pas. Au surplus, l'État est un domaine de référence à la fois commode (puisqu'il possède un service administratif spécialisé pour les épreuves de recrutement et de promotion de ses agents et de ses fonctionnaires) et déterminant (en raison du rôle qu'il joue par les textes normatifs qu'il diffuse : lois, décrets, arrêtés, circulaires).

2. LES EXIGENCES

Y a-t-il des exigences en ce qui concerne l'usage de la langue française dans les services administratifs ?

2.1. Le 12 juillet 1978 a été promulgué un « Décret sur la défense de la langue française ».

Cette « défense » a trait à deux domaines : l'intégrité de la langue (art. 1 et 2) ; la présence de la langue française (art. 3). Il est l'aboutissement d'une proposition de décret déposée trois ans plus tôt par M^me^ Spaak. C'est dire que la discussion a été vive et que l'élaboration a été difficile.

L'intégrité ne concerne que le vocabulaire et chacun comprendra que c'est contre le « franglais » que le Conseil culturel a entendu réagir.

Aussi le décret fait-il référence aux listes homologuées par le Conseil international de la langue française.

L'usage des termes de la liste I est obligatoire ; celui des termes de la liste II est recommandé. Ces listes doivent toutefois être approuvées par le Conseil culturel et publiées au *Moniteur belge* par les soins du ministre qui a la Culture française dans ses attributions.

À noter que ces listes n'ont pas encore été approuvées par le Conseil culturel. Une commission a été constituée par le ministre pour les examiner. Le décret, — qui concerne bien entendu tous les documents de quelque nature que ce soit qui émanent d'un organisme public, — n'est donc pas encore d'application.

2.2. *Le recrutement des agents et des fonctionnaires de l'État*

Le recrutement des agents et des fonctionnaires de l'État est organisé par un service administratif spécialisé, le « Secrétariat permanent de recrutement du personnel de l'État » (S.P.R.)

Tous les concours de recrutement comprennent une « épreuve écrite sur la formation générale » (1er et 2e niveaux) ou une rédaction (3e et 4e niveaux). Pour les niveaux 1 (universitaire), 2 (ens. sec. sup.) et 3 (ens. sec. inf.) il est précisé dans les appels aux candidats que l'appréciation porte sur le *fond*, la *forme* et l'*orthographe*.

Pour le niveau 4 (ens. primaire) il s'agit d'une rédaction « sur un sujet simple ». De plus, tout concours comprend une épreuve orale au sujet de laquelle il est parfois précisé qu'elle doit permettre entre autres choses de « mesurer les qualités d'*énonciation* » ou d'« apprécier la faculté d'*élocution* ».

À l'épreuve écrite sont attribués parfois les 2/3 des points (concours de rédacteur) et toujours au moins le tiers.

On le voit, la langue maintient une position privilégiée parmi les critères qui servent à sélectionner les futurs agents de l'État. On peut même se demander si on n'y met pas quelque exagération dans certains cas. C'est ainsi que la rédaction représente 60 % des points pour l'examen de surveillant des établissements pénitentiaires, de gardien des travaux publics, — les 40 points restants étant partagés entre l'arithmétique élémentaire et l'épreuve de conversation. Est-ce judicieux ?

Et ceci ne révèle-t-il pas une fidélité exagérée à des façons traditionnelles et sinon périmées, du moins incomplètes de juger de la « valeur » de quelqu'un ? Mais quels sont les *critères* d'appréciation ? On pourrait se demander quelles sont les qualités exigées de cette forme à laquelle

on semble accorder tant de prix : correction, élégance, clarté, aisance, compréhension rapide, etc ? Ou encore : comment sont déterminées les exigences en matière d'orthographe aux divers niveaux ? Plus important peut-être : quel est le discours attendu (administratif, neutre, littéraire, etc) ?

Aucune précision n'est fournie à propos de tout cela.

On doit en conclure que le soin d'en décider est laissé aux correcteurs. Ceux-ci sont choisis parmi les enseignants (professeurs d'université pour le niveau 1, professeurs d'enseignement secondaire supérieur pour le niveau 2, professeurs d'enseignement secondaire inférieur pour les niveaux 3 et 4).

On peut donc dire que les capacités en français et même la culture générale des candidats-fonctionnaires sont laissées à l'appréciation en quelque sorte souveraine des milieux scolaires.

Est-ce sage ? Cette option n'est-elle pas à l'origine de certaines situations souvent critiquées, notamment quant au type de langue utilisé par les membres des administrations et quant aux maladresses de style des textes administratifs ?

2.3. *Examens linguistiques*

Il s'agit d'examens organisés par le S.P.R. pour juger de la connaissance (approfondie, suffisante ou élémentaire, selon les cas) de personnes possédant un diplôme néerlandais et qui désirent occuper un emploi du rôle francophone. Ces examens comprennent une dissertation (ou une dissertation facile, ou une lettre, narration ou description selon le niveau), une traduction en français d'un texte néerlandais, une épreuve orale (lecture d'un texte, explication de ce texte et conversation).

Les examinateurs sont également des enseignants. Les remarques faites au point 2.2. valent donc ici. Il existe à la Direction générale de la Sélection et de la formation un cours de grammaire française destiné aux francophones et aux néerlandophones. Il est remarquable que tous les textes servant de point de départ ou les citations servant d'exemples sont extraits d'ouvrages littéraires.

2.4. *Les programmes scolaires*

Puisque la grande référence reste les programmes scolaires, il convient donc de dire quelques mots de ceux-ci.

Les programmes de langue maternelle ont pris une toute nouvelle allure depuis une dizaine d'années tant pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire. Ils ne consistent plus essentielle-

ment en un énoncé de matières. Ils s'essaient à préciser les objectifs du cours, à définir le type de langue à faire maîtriser en insistant sur la multiplicité des registres, à déterminer les performances attendues. Le programme de l'enseignement primaire de l'État (1977) est peut-être le plus explicite à ce sujet. On peut y lire, par exemple à la p. 14 : « Plutôt que d'imposer d'emblée « LE » bon usage, fondé sur les habitudes linguistiques d'auteurs sélectionnés et sur celles d'une élité parisienne, on insiste aujourd'hui sur la diversité des français (de Montréal à Madagascar, de l'oral à l'écrit, de la langue juridique à celle de nos petits élèves). On tend à réhabiliter l'oral courant, les français régionaux. L'objectif est d'amener les élèves à maîtriser divers registres de la langue et à choisir, selon les circonstances, le registre adéquat. »

Dans le programme des deux premiers degrés de l'enseignement secondaire (1978) on trouve ceci à la p. 6 : « La rénovation du cours de français implique donc que l'on mette l'accent sur le fonctionnement de la langue, la reconnaissance des niveaux de langue, une priorité accordée à la maîtrise des structures syntaxiques sur la théorie et le métalangage, une réflexion grammaticale fondée sur des manipulations et mise au service de la communication et de l'expression. On sait que la langue structure la pensée et sert de véhicule à toutes les connaissances. Système de signes où tout se tient, ses parties doivent être considérées dans leur solidarité synchronique. Elle sera enseignée avant tout dans sa fonction sociale et linguistique principale : la communication. »

Mais il faut tenir compte du fait que la pénétration des nouveaux programmes est assez lente. À cela s'ajoute qu'il arrive au S.P.R. de faire appel, comme examinateurs, à des professeurs retraités.

Aux inconvénients cités plus haut s'ajoute donc un décalage possible entre l'image que les examinateurs se font de l'enseignement et la formation qui a été réellement dispensée.

2.5. *Examens de promotion*

Les examens de promotion sont du même type que les examens de recrutement. La connaissance de la langue y joue par conséquent un rôle important, sinon essentiel.

Les remarques, faites plus haut, sont valables ici, y compris celles relatives à l'usage de la dissertation ou du rapport comme critères privilégiés de sélection.

Pour les examens du 2e niveau (sous-chef de bureau et grades assimilés) les examinateurs sont des fonctionnaires.

Comme aucune instruction n'existe quant aux critères à prendre en

considération, on peut supposer que les références scolaires des examinateurs doivent jouer un rôle non négligeable. Avec cette circonstance aggravante qu'il peut s'agir de l'enseignement d'hier ou d'avant-hier.

3. LES BESOINS

Rares sont, à ma connaissance, les actions tendant à rencontrer les besoins spécifiques de l'administration en matière de langue.

On peut signaler toutefois trois tentatives ; elles ont connu des succès inégaux.

3.1. *Intervention de la Direction générale de la sélection et de la formation*

Cette Direction générale semble avoir conscience du fait que les actions de formation qu'elle entreprend devraient permettre de maîtriser le français comme un outil de travail.

Un effort a été tenté en 1962. Il n'a pas réussi, parce que le service n'a pu trouver d'examinateurs disposés à faire autre chose que de corriger des fautes de syntaxe et d'orthographe.

Il s'est avéré qu'il faudrait faire un travail plus fondamental, partant des textes officiels ou de notes de services, et déterminant les critères à partir d'une analyse des besoins. Ce travail n'a pu être entrepris faute de moyens.

3.2. *Cours par correspondance de l'État*

Ces cours préparent, notamment, aux examens publics. Leur rédaction est confiée à des professeurs, en service ou à la retraite. Les exemples et les exercices restent trop attachés aux modèles de la langue littéraire. Ces derniers temps, un effort a été fait toutefois pour inclure des textes écrits dans une langue plus courante. Mais il faut bien dire qu'aucune analyse systématique des besoins n'a été entreprise jusqu'ici.

3.3. *Langue et administration*

C'est le titre d'un « Bulletin » qui a vu le jour en 1962. Il se présente sous forme de fasicules de 6 à 10 feuillets. Édité par une firme privée, il a pu paraître grâce à l'appui financier de l'État, sous forme d'abonnements à distribuer dans les services. Il y a cinq ans, il a été mis fin à l'intervention de l'État faute de crédits budgétaires.

Les buts étaient ambitieux : « Langue et Administration, peut-on lire dans le 1er nº (15 juin 1962), se charge de vous conduire, par étapes mesurées et sûres, à la parfaite domination de l'instrument le plus

indispensable de toute civilisation : la langue. » Et plus loin : la revue « sera l'organe indispensable de toute administration digne de ce nom ».

Les qualités mises en avant pour la langue sont la clarté et la précision. Dix ans plus tard, dans le n° de septembre 1972, revient la même idée : « La langue est un outil des plus précieux et cet outil aura d'autant plus de valeur qu'il sera précis ».

Les rubriques sont variées et conçues pour s'adresser à un public très large et donc hétérogène : vocabulaire, orthographe, grammaire, histoire de la langue, correction de textes administratifs.

Cette double dispersion pose évidemment des problèmes. Il me semble pourtant que la raison du succès relatif du bulletin gît ailleurs : dans le fait d'avoir voulu traiter cette question comme un problème technique, en négligeant du même coup les aspects de fond.

Je voudrais illustrer mon propos par un seul exemple (le temps nous manque). Il me permettra, je pense, d'entrer plus avant dans notre problématique.

4. ASPECTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

4.1. Dans le n° de juin 1967 un des collaborateurs a analysé quelques passages d'un texte législatif important, la loi sur les pouvoirs spéciaux parue au Moniteur du 4 avril 1967 et il s'est essayé courageusement à y proposer des corrections.

Cet article contient d'excellentes choses. Il permet aussi de cerner les ambiguïtés de tout exercice de l'espèce. J'en donnerai trois exemples. Le titre de la loi est le suivant : « Loi attribuant certains pouvoirs au Roi en vue d'assurer la relance économique, l'accélération de la reconversion régionale et la stabilisation de l'équilibre budgétaire ». L'auteur propose, notamment, les corrections suivantes :

— Remplacer *relance* économique par *renouveau* économique. Mais qui ne sent que « relance », même s'il était en 1967 un « néologisme abusif » selon l'auteur (mais quel est le critère qui permet de déclarer qu'un néologisme est abusif ?), est un terme hautement connoté, politiquement et socialement ; « renouveau » est loin de rendre tout ce qui se trouve dans « relance » : l'idée que les choses vont un peu moins bien, certes, mais qu'on va faire repartir la machine ; parler de « renouveau » serait admettre que tout va mal, que la gestion antérieure a été mauvaise, que la situation est grave ; ce serait aussi être excessivement prétentieux.

— Remplacer reconversion « régionale » par : reconversion « des

régions ». Ici aussi, le choix a des motifs politiques. Trois ans plus tard, la constitution va faire une place aux « régions », dans un sens bien déterminé. En fait, en 1967, il n'y a pas de régions au sens administratif du terme.

— Remplacer « stabilisation de l'équilibre budgétaire » par « équilibrer le budget des années à venir ». Encore une fois, le jargon, si jargon il y a, n'est pas sans signification. Car un gouvernement qui propose de prendre des mesures pour « stabiliser l'équilibre budgétaire », affirme du même coup qu'il a réalisé, lui, cet équilibre, mais doit prendre des mesures pour permettre de l'affermir à l'avenir.

4.2. En fait, aucun discours n'est neutre. Et le discours administratif ne l'est pas plus qu'un autre. Un langage est un outil qui permet de mettre de l'ordre dans le réel, afin d'avoir prise sur celui-ci. Une fois produit, il impose une certaine approche de ce réel. Cette approche peut être féconde, elle peut aussi être réductrice.

Le discours n'échappe pas à cette double possibilité. Il peut apporter des aperçus nouveaux sur les choses ; il peut également masquer la réalité. Il peut être libérateur ; il peut enfermer.

Tout cela se vérifie pour le discours administratif. De plus, le discours administratif a aussi très souvent une fonction politique. Toute analyse qui ne tient pas compte de cette fonction, qui la néglige ou tend à la gommer perd une bonne partie de son efficacité.

4.3. Tout choix de norme constitue, en fait, une option politique et sociale. La norme française a d'abord été, au XVI[e] siècle, celle des « gens bien apris » (Meigret), puis celle de l'usage et plus particulièrement de l'usage de la cour (Vaugelas, XVII[e] s.), ensuite celui des bons auteurs, et pendant longtemps celui d'un certain milieu parisien qui donnait le ton. J'ai cité, tout à l'heure, un passage du programme de français de l'enseignement primaire. Insister sur la diversité du français (de Montréal à Madagascar, de l'oral à l'écrit, de la langue juridique à celle des élèves) c'est, de toute évidence, une option politique. Mais c'en est une, aussi, de vouloir singer le Tout-Paris. C'en est une autre de tout ramener à la clarté et à la précision ou encore à un purisme à la fois agressif et dédaigneux si présent dans une certaine tradition francophone. « Certains aiment tellement le français qu'ils l'étouffent en croyant le défendre... », a écrit Roger Cans dans un article (*Qui parlera français en l'an 2000 ?* II. *La trahison des clercs)* paru dans *Le Monde* du 6 décembre 1979.

4.4. Sans compter que c'est faire bon marché de la notion de connotation qu'André Martinet a si bien formulée. La langue administrative a certes le devoir d'être claire et précise. Mais peut-on lui dénier ce qui est un attribut de tout langage quel qu'il soit : « reculer à chaque instant la frontière de ce qui peut être dit et communiqué, c'est-à-dire partagé, c'est-à-dire socialisé », pour reprendre une expression de Georges Mounin [1] ?

Au nom de quoi enfermerait-on la langue administrative dans le déjà dit, le déjà vu, saisi et digéré ? Et comment éviter que chacun, aussi dénotatif que l'on ne veuille le discours, ne rattache les signifiants utilisés dans tout discours, aussi neutre ou aussi aseptisé qu'on veuille le faire apparaître, à des situations individuelles vécues concrètement, qui donnent aux connotations leur richesse et leur force ?

4.5. Je voudrais, pour clore cette contribution, formuler trois propositions.

— La langue administrative a des besoins spécifiques parce qu'elle est, comme toute langue, une mise en forme du réel résultant d'une approche déterminée. Il serait donc du plus haut intérêt de considérer le problème du « message administratif » sous cet angle et d'entreprendre des études à ce sujet. Faute de quoi nous risquons de continuer à tourner autour du problème, et à nous borner à des considérations générales, voire à des lamentations inefficaces.

— La langue administrative a en même temps, dans une société démocratique, des devoirs particuliers, car elle devrait pouvoir y être comprise aisément du plus grand nombre, du moins dans certaines de ses communications. Précision, clarté, aisance sont des termes trop ambigus pour servir seuls, sous ce rapport, de critères valables. Des analyses fines des besoins, des études relatives aux techniques que pourrait mettre en œuvre une « écriture administrative », des actions systématiques de formation seraient ici les bienvenues.

— Il incombe enfin à l'administration, non pas de s'enfermer dans un français tout fait, mais de contribuer pour sa part, avec les autres secteurs de la vie sociale et culturelle, à un enrichissement et à un affinement du français, afin que celui-ci devienne un instrument sans cesse plus adéquat à une compréhension plus juste du réel et à une action plus efficace sur celui-ci.

[1] La communication poétique.

Telles sont, trop brièvement esquissées, les lignes d'un programme que nous pourrions nous proposer pour le français administratif, non sous l'œil vigilant de censeurs, mais avec la collaboration de tous ceux qui sont intéressés au développement de cet outil exceptionnel, dont nous avons hérité et que nous avons le devoir de transmettre, non pas intact, mais enrichi.

Pierre VANBERGEN
Secrétaire général
du Ministère de l'Éducation nationale
et de la Culture française
Membre
du Conseil d'administration de l'AIMAV

LES MIGRANTS ET LE FRANÇAIS

I. ÉVALUATION QUANTITATIVE DES BESOINS

A. *Population étrangère brute dans le Benelux au 31.12.1978.*

Grand-duché de Luxembourg	.....	120.000
Belgique — Région wallonne	.....	418.000
Belgique — Région bruxelloise	.....	228.000
Belgique — Région flamande	.....	231.000
Pays-Bas	.....	219.000
BENELUX	.....	1.216.000

Ces chiffres ne tiennent pas compte des étrangers ayant pris la nationalité du pays d'accueil (naturalisés) qui, en Belgique, sont estimés au nombre de 160.000.

La population immigrée représente donc environ 5 % de la population globale dans le Benelux, mais on observe de fortes disparités régionales. Ainsi, les étrangers ne représentent qu'un habitant sur 65 aux Pays-Bas et un habitant pour 25 en région flamande de Belgique. Leur concentration en région wallonne s'élève à un habitant pour 8 ; elle se renforce encore à Bruxelles où les étrangers constituent un habitant sur 5 et enfin le Grand-duché de Luxembourg pulvérise le record de concentration puisque les étrangers y constituent un habitant sur trois.

Cette analyse de la répartition spatiale des étrangers en Benelux, déjà suffisamment significative, serait toutefois incomplète si l'on ne tenait compte des tendances particulières à la concentration d'im-

migrés en régions industrielles et en milieu urbain. Ainsi, aux Pays-Bas, quatre grandes villes: Amsterdam, Rotterdam, La Haye et Utrecht regroupent à elles seules plus du quart de la population étrangère du pays.

En Flandre belge, on connaît par ailleurs les concentrations particulières d'immigrés dans des villes telles qu'Anvers et Gand ainsi que dans le sillon charbonnier limbourgeois.

B. *Évaluation minimale des besoins en matière d'acquisition de la langue française.*

1.216.000 immigrants en Benelux, compte non tenu des naturalisés, ont eu à connaître ou connaissent encore des problèmes d'insertion linguistique.

En excluant de ce nombre les migrants établis en Flandre et aux Pays-Bas, voués à l'alphabétisation en langue néerlandaise, tenant compte toutefois que se pose pour eux le problème de la conservation de la pratique de la langue maternelle concernant particulièrement 21.000 Français et un nombre indéterminé de Wallons établis en Flandre et aux Pays-Bas, la population étrangère brute justiciable d'une alphabétisation française se trouve réduite à 766.000 unités.

En déduisant de ce nombre quelques 112.000 francophones de langue maternelle (Français établis en Wallonie, à Bruxelles et au Luxembourg, Wallons établis au Luxembourg), la population immigrée d'origine linguistique non francophone se trouve ainsi réduite à 654.000 unités se répartissant pour moitié approximativement en immigrés nés dans la région d'accueil ou implantés depuis plus de 20 ans et immigrés d'implantation récente soit durant les 20 dernières années.

C. *Essai de quantification des migrants justiciables d'une alphabétisation française en fonction de l'origine ethno-linguistique.*

En considérant momentanément comme « secondaires » les problèmes d'alphabétisation française des migrants nés dans le pays d'accueil ou implantés depuis plus de 20 ans (ce qui ne signifie pas que ces problèmes soient résolus) et en ne considérant que les problèmes rencontrés par ceux qui se sont implantés durant ces 20 dernières années

alors qu'ils n'avaient pour seule connaissance linguistique que la pratique de leur langue maternelle, c'est donc sur près de 325.000 personnes que porterait l'évaluation de la population potentiellement bénéficiaire d'une alphabétisation française parmi lesquelles :

100.000 Italiens
60.000 Marocains
50.000 Espagnols
36.000 Turcs
30.000 Portugais
20.000 Grecs
29.000 ressortissants d'autres nationalités.

À ce nombre viennent s'ajouter chaque année un nombre non négligeable de nouveaux immigrés autorisés à s'implanter en exécution des règlements communautaires sur la libre circulation ou venant rejoindre le chef de famille installé dans le pays d'accueil.

Ainsi, malgré la détériorisation de la conjoncture économique, 32.000 immigrants nouveaux se sont encore implantés en région wallonne et en région bruxelloise en 1977.

D. *Que faut-il retenir au terme de cette analyse quantitative des besoins ?*

Qu'il existe au sein de la région wallonne, de la région bruxelloise et au grand-duché de Luxembourg une population évaluée à plus de 659.000 personnes pour lesquelles la langue française n'est pas la langue maternelle ou la seule langue pratiquée au foyer.

Que 325.000 d'entre eux, au moins partiellement scolarisés au pays d'origine, immigrés à l'âge adulte et particulièrement ceux d'immigration récente, se sont trouvés ou se trouvent encore confrontés au problème de l'acquisition de la langue française.

Que ce phénomène n'est pas prêt de s'éteindre malgré les restrictions importantes apportées à l'immigration en période de basse conjoncture.

Que les politiques migratoires, ou plus exactement l'absence de politiques migratoires pratiquées par les pays d'accueil, ont eu pour résultat l'implantation de populations d'origine ethno-linguistique présentant un grand caractère d'hétérogénéité.

Que l'implantation des immigrés revêt le caractère d'un phénomène urbain ou limité aux agglomérations industrielles.

II. ÉVALUATION QUALITATIVE DES BESOINS.

Ce n'est pas un truisme que d'affirmer que ce dont les étrangers ont le plus besoin est l'apprentissage de la langue usuelle du pays d'accueil.

Cette vérité étant proférée, encore faut-il lui donner un contenu adapté aux situations individuelles des migrants : pour un enfant non encore soumis à la scolarisation, le vocabulaire pourrait se concevoir comme étant à dominante ludique ; pour un enfant en cours de scolarisation, ce sera essentiellement le vocabulaire scolaire, soit la langue parlée et écrite de l'enseignement [1] ; pour un travailleur masculin, ce sera outre la langue usuelle, le langage administratif utile pour la résolution de ses problèmes d'insertion, le vocabulaire technologique utile au niveau de son occupation professionnelle ; pour son épouse, ce sera notamment le langage usuel lui permettant d'effectuer ses achats...

Le concept « langue usuelle » est donc loin d'être un concept général et son application varie en fonction de la spécificité des situations. À dominante verbale ou orale pour ce qui concerne les enfants en âge préscolaire, il s'impose tôt ou tard à dominante écrite pour l'enfant en cours de scolarisation, cela va de soi, mais aussi pour le travailleur et son épouse. Ainsi le faible avantage, à l'arrivée, du travailleur marocain possédant en général une connaissance très élémentaire de la langue parlée sur le travailleur espagnol fermé au langage oral mais ouvert au langage écrit se trouvera bien vite compensé après quelques mois d'installation, le premier restant inaccessible au langage écrit, le second étant par la pratique quotidienne progressivement ouvert à l'un et à l'autre.

La seule connaissance verbale de la langue usuelle déjà difficilement concevable au niveau de l'exercice d'emplois peu spécialisés, se révèle de toute façon insuffisante au niveau de l'exercice d'emplois qualifiés, et à ce niveau apparaît dans toute son acuité le handicap rencontré au niveau de l'accès à la promotion professionnelle par les migrants, principalement ceux de la première génération qui, ayant acquis une connaissance suffisante du langage verbal, se trouvent incapables d'écrire cette langue.

[1] Voir à ce sujet Marcel DE GRÈVE et Eddy ROSSEEL (éd.), *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*. Bruxelles, AIMAV, 1977 (coll. « Études linguistiques », n° 22), et Reinhold FREUDENSTEIN (éd.), *Teaching the Children of Immigrants*. Bruxelles, AIMAV, 1978 (coll. « Études linguistiques », n° 23).

Ainsi les besoins langagiers, aussi multiples qu'ils soient en fonction des situations individuelles des migrants, ont néanmoins un dénominateur commun : la communication au stade de l'accueil et de l'insertion, la connaissance de la langue en tant qu'instrument de promotion sociale et professionnelle, et en particulier la connaissance du langage écrit, n'intervenant qu'ultérieurement, au stade de l'intégration, exception faite pour les enfants en cours de scolarisation qui se voient contraints d'approcher simultanément ces deux démarches.

III. LES DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES RENCONTRÉES PAR LES MIGRANTS.

Très schématiquement, on peut classer ces difficultés en deux catégories :

— celles qui se trouvent étroitement liées à l'origine socio-culturelle du migrant ;

— celles qui se trouvent liées aux conditions matérielles de vie du migrant dans le pays d'accueil.

A. *Handicaps socio-culturels.*

Liés à l'origine ethno-linguistique des migrants (pays de langue latine, pays de langue arabe...).

Liés au degré d'alphabétisation du migrant dans sa propre langue maternelle et en particulier au niveau de scolarisation au pays d'origine. Une enquête de l'ONEM au 30 juin 1978 relative au niveau de scolarisation des chômeurs de nationalité étrangère a fait apparaître que 87,3 % des hommes et 77,6 % des femmes en chômage n'avaient pas dépassé le stade de l'enseignement primaire. Tenant compte du fait que sont compris dans ce nombre un certain pourcentage de travailleurs immigrés scolarisés en Belgique, on peut estimer que la très grande majorité des migrants n'ont pas dépassé au pays d'origine le niveau de l'enseignement primaire.

Liés à l'origine sociale du migrant lui-même, souvent originaire des campagnes où la langue pratiquée est un dialecte de portée limitée en vocabulaire.

B. *Handicaps liés aux conditions matérielles de vie du migrant au pays d'accueil.*

Plus des trois quarts des immigrés de sexe masculin (77,3 %) en région wallonne de Belgique exercent des professions salariées, donc des métiers essentiellement manuels et localisés dans 6 branches d'industries : les industries extractives, la chimie, la métallurgie, les fabrications métalliques, le bâtiment et les cimenteries. Il s'agit la plupart du temps d'emplois pénibles, le plus souvent pratiqués selon le régime des pauses tournantes, rendant matériellement quasi impossible la fréquentation de cours du soir.

Pour ce qui concerne les femmes immigrées, les charges familiales et les travaux ménagers importants qu'elles entraînent constituent manifestement un handicap à la fréquentation de cours du soir.

Ces mêmes contraintes familiales liées aux conditions de logement favorisant la promiscuité constituent un milieu peu propice à la sérénité exigée par les études, ceci étant particulièrement valable pour les enfants en cours de scolarisation.

La concentration d'immigrés en ghettos urbains rend également moins aiguë la motivation de certains immigrés à suivre des cours de langue du pays d'accueil dans la mesure où ils trouvent dans ce ghetto nombre de compatriotes parlant leur langue ainsi que toutes les infrastructures commerciales et parfois même culturelles susceptibles de répondre à leurs besoins.

Parmi cet ensemble de facteurs liés à la condition socio-culturelle et aux conditions matérielles de vie du migrant, signalons également les entraves que constituent :

— la grande mobilité professionnelle rencontrée chez les primo-immigrants pour lesquels les changements d'employeurs sont fréquents durant les premières années d'installation, cette mobilité professionnelle s'accompagnant souvent de déménagements ;

— le type d'entreprise occupant le travailleur peut également avoir une incidence : on connaît en effet les difficultés rencontrées par les travailleurs désireux de solliciter le bénéfice de la législation sur l'octroi de crédits d'heures en vue de leur inscription dans l'enseignement de promotion sociale dans les petites entreprises où la représentation syndicale est faible.

IV. À LA RECHERCHE D'UNE MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN MILIEU DE MIGRANTS.

Le perpétuel brassage des populations immigrées mettant en présence des individus se trouvant à des stades d'imprégnation du français très différents impose inévitablement une très large diversification des méthodes d'enseignement de la langue.

Le choix des praticiens de l'enseignement en milieu immigré semble quasi unanimement orienté vers l'application de méthodes à la fois audio-visuelles et structuro-globales. On ne pourrait également trop insister sur la nécessité de s'en tenir dans le choix des thèmes exploités à des situations concrètes correspondant aux préoccupations rencontrées par les immigrants. Au plan linguistique, de très nombreux laboratoires pédagogiques et centres de recherche universitaires, parmi lesquels l'École Normale de St Cloud et son laboratoire spécialisé dans l'enseignement de la langue aux immigrés, le CREDIF, ont d'ores et déjà et depuis longtemps défini les besoins en matière d'acquisition linguistique. Partant de quelques 50 mots usuels, les experts estiment qu'un capital de 3.000 mots au maximum permet à chacun d'acquérir une compréhension suffisante de la langue pour participer à l'ensemble des conversations de la vie courante.

Tenant compte du contexte linguistique régional « wallon », des professeurs attachés à mon Service ont mis au point une méthode fondée sur l'acquisition d'un millier de mots usuels puisés dans le dictionnaire fondamental de la langue française de Gougenheim en une série de 30 leçons, chacune divisée en trois séquences de 2 heures conduisant à l'issue d'un cycle de 180 à 210 heures à une maîtrise relative du vocabulaire usuel. Le principal obstacle rencontré par les professeurs est que pour un même contenu, ou pour un même acquis linguistique, les thèmes des leçons doivent constamment être adaptés aux préoccupations concrètes des apprenants. Ainsi, nos professeurs en sont arrivés à concevoir pour chaque leçon une série de fiches thématiques adaptées aux caractéristiques des élèves (sexe, nationalité, âge, occupation professionnelle, etc...).

En matière d'initiation linguistique des migrants, ce n'est plus tellement de linguistes et de pédagogues dont nous avons besoin, mais surtout d'opérateurs sociaux capables de cerner les réalités quotidiennes du vécu des migrants. Et cette synthèse entre sociologues, praticiens de l'action sociale et de l'anthropologie culturelle et enseignants est loin

d'être faite. C'est donc sur l'information et la formation d'enseignants en milieu pluriculturel que l'accent doit être porté.

V. LES CAUSES DE DÉFECTION — LES SOLUTIONS MISES EN ŒUVRE EN VUE DE RENCONTRER LES BESOINS SPÉCIFIQUES DES MIGRANTS.

Nous avons précédemment évoqué les principales causes de défection au niveau de la population adulte. Celles-ci tiennent essentiellement à la trop grande hétérogénéité des classes au plan des nationalités, des niveaux socio-culturels des élèves, des acquis différents, les plus faibles se décourageant en présence des plus forts et les plus avancés perdant patience devant la trop lente progression des plus faibles. Les conditions matérielles de vie des migrants exercent également, nous l'avons vu, une incidence non négligeable sur leur disponibilité : travail pénible, travail en postes tournants, conditions de logement et promiscuité familiale peu propice à l'étude.

On peut toutefois fonder de grands espoirs sur la mise en application d'une récente circulaire, datée du 23 octobre 1979, du Ministre de l'Éducation nationale, relative à l'« organisation expérimentale de modules de formation » dans l'enseignement de promotion sociale permettant l'ouverture de classes aux horaires adaptés aux disponibilités des étudiants fonctionnant sur base de normes de population réduite : 8 élèves suffiront pour l'ouverture d'une classe en milieu urbain et 6 seulement en milieu rural. La possibilité de création de classes de niveau homogène paraît donc être offerte.

Le problème de la formation des enseignants n'en subsiste pas moins. Dans ce domaine également des perspectives se dessinent. Succédant à l'Association européenne des enseignants, à qui l'on doit l'initiative de l'organisation de plusieurs rencontres d'enseignants intéressés à ce problème, la Confédération générale des enseignants vient de mettre sur pied un cycle de formation dont le thème est « École, Crise et Immigration ». Signalons également les expériences de formation d'enseignants en milieu pluriculturel entreprises avec l'appui du Fonds social européen de la Commission des Communautés européennes, simultanément à Bruxelles et à Liège.

Je fonde personnellement de grands espoirs sur la fréquentation croissante des institutions de formation d'enseignants par les jeunes

immigrés de la deuxième génération, manifestement mieux à même que des enseignants autochtones de réaliser la synthèse culturelle entre leur communauté d'origine et la communauté d'accueil.

En ce qui concerne l'accueil des enfants immigrés en cours de scolarisation, les besoins en infrastructures ont depuis longtemps déjà été cernés :

— classes d'accueil pour enfants n'ayant aucune connaissance de la langue ;

— classes de rattrapage ou de mise à niveau ;

— cours complémentaires de français ;

— organisation de classes de devoirs..., etc.

Après maints tâtonnements et, — à quelque chose malheur est bon ! — parce que la régression démographique ne cesse de s'accentuer mettant en disponibilité de nombreux enseignants, tandis que ne cesse de croître la masse des jeunes diplômés sans emploi, les ministres successifs de l'Éducation nationale ont pris depuis 1975 des dispositions visant à l'organisation d'un enseignement d'accueil au niveau maternel et primaire dans les établissements scolaires comptant de fortes concentrations d'enfants de migrants. Les normes fixées, encore qu'elles aient été réduites de 50 à 30 %, d'enfants de migrants justifiant l'ouverture de classes d'accueil restent encore actuellement trop élevées au regard des concentrations rencontrées dans certaines régions, en Wallonie notamment, et la solution administrative consistant en l'engagement d'enseignants en chômage recrutés pour 1 an sous le régime du « cadre spécial temporaire » apparaît comme une solution de crise, tous les enseignants recrutés pour assurer ces cours ne possédant pas toujours les motivations et les qualités humaines requises ; de plus, la limitation de leur engagement à une année voire moins ne tient nullement compte de la nécessaire relation affective qui doit s'établir entre l'élève et le professeur et la fréquence des rotations d'enseignants dans ce secteur risque de porter préjudice à la qualité de l'enseignement. Ajoutons en outre que ces dispositions ne valent que pour l'enseignement maternel et primaire, aucune disposition n'étant prise pour l'insertion des enfants au niveau de l'enseignement secondaire et en particulier l'enseignement professionnel fréquenté par de très nombreux enfants de migrants.

Progressivement en voie de résolution au niveau de l'enseignement obligatoire, comme l'impose d'ailleurs la directive 77/486 du 25 juillet 1977 de la Commission des Communautés européennes, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, le problème de la

création d'infrastructures d'accueil doit encore être rencontré au niveau de l'enseignement secondaire.

Indubitablement, les « choses bougent » et, paradoxalement, la crise économique aboutissant dans la plupart des pays d'Europe à un arrêt de l'immigration, a amené une prise de conscience de la nécessité de stabiliser la population étrangère établie.

La mutation s'opérant actuellement au niveau de la prise de conscience des aspects démographiques de l'immigration, et non plus seulement des seuls aspects économiques, a tout lieu de nous réjouir. Sans nul doute, l'étape suivante sera la reconnaissance d'une certaine capacité politique à cette masse de travailleurs et ceci ne sera pas non plus sans incidence sur leur statut incluant le droit à une éducation tenant compte de leurs difficultés spécifiques.

Joseph POLLAIN,
Directeur du Service provincial
d'immigration et d'accueil de Liège

RECOMMANDATION

À l'initiative du professeur Sylvain DE COSTER, président de l'AIMAV, la recommandation suivante est votée à l'unanimité :

Les participants du 12e colloque de l'AIMAV, réunis à Bruxelles le 29 février 1980, sollicitent des États de langue française, des États partiellement francophones et de tous les États d'accueil de travailleurs migrants qu'ils mènent une politique concertée plus attentive aux particularités sociales et aux particularités culturelles des migrants, ce qui implique l'implantation de structures d'accueil susceptibles de rencontrer les problèmes spécifiques de ces populations, y compris ceux liés à la conservation de l'identité culturelle. Ces structures, particulièrement au niveau de l'enseignement de la langue française, devraient être dotées de moyens humains et matériels adéquats.

CANTONS DE L'EST

NOTE
SUR LA SITUATION DU FRANÇAIS DANS LES CANTONS DE L'EST

Les Cantons de l'Est ont une population d'environ soixante mille habitants.

L'allemand est la langue principale, mais le français occupe une situation importante à Eupen, où il est fréquemment employé, notamment dans le commerce [1]. Dans les autres localités, on ne dépasse pas souvent le stade de la connaissance passive.

LA PRESSE

Les journaux les plus répandus sont de langue allemande (*Grenz-Echo, Aachener Volkszeitung),* mais quelques journaux francophones belges sont lus par une minorité *(Le Soir, La Libre Belgique, La Meuse...).*

L'ENSEIGNEMENT

L'école primaire :

Une leçon de français est donnée chaque jour à partir de la première année à Eupen et généralement à partir de la troisième ou de la cinquième année à Saint-Vith et dans les villages.

La méthode utilisée est souvent audio-visuelle (*Bonjour Line, Frère Jacques,...*), mais le personnel enseignant n'est pas toujours suffisamment préparé à la méthodologie S.G.A.V.

[1] Si l'on se réfère au dernier recensement linguistique (1947), on aurait dans le canton d'Eupen (26 510 habitants) 765 francophones et 6 406 bilingues.

Un autre problème apparaît : c'est la situation médiocre du français à l'école normale. Il est devenu un cours à option dans l'enseignement officiel et il n'est plus donné qu'à raison d'une heure par semaine en première année et de deux heures en seconde année dans l'enseignement libre où, d'ailleurs, un échec en français empêche rarement un étudiant d'obtenir son diplôme d'instituteur (ce qu'on peut comprendre), mais ne l'empêche jamais d'enseigner le français à l'école primaire (ce que l'on comprend plus difficilement) !

Faut-il ajouter que les connaissances des normaliens sont souvent faibles par rapport à celles des instituteurs actuels qui maîtrisent généralement le français ?

Enfin l'engagement d'un maître spécial est possible dans les écoles primaires de l'État, mais difficile dans les écoles communales ou libres, car son traitement est à charge du pouvoir organisateur.

L'école secondaire :

La deuxième langue est obligatoirement le français. Le nombre d'heures de cours vient d'être réduit dans l'enseignement rénové ; c'est ainsi qu'en première année il passe de sept à cinq heures, mais il est possible d'ajouter deux heures, une de rattrapage et une en activité complémentaire.

Au deuxième et au troisième degrés, quatre heures sont prévues dans « la formation obligatoire à caractère optionnel » et une heure est possible en activité complémentaire.

Enfin, à Eupen, certains cours continuent d'être donnés en français et une section francophone subsiste dans plusieurs écoles (Athénée, Collège patronné, Institut du Heidberg...)

Programme du secondaire :

À l'heure actuelle, nous devons suivre un programme qui est pratiquement le même que celui des écoles francophones.

On ne le suit guère (faut-il le dire ?), surtout au cycle inférieur où l'on a parfois en première année des étudiants allemands qui ne connaissent pas un mot de français et des étudiants qui ont déjà d'excellentes connaissances, soit parce qu'ils en sont à leur septième année de français, soit parce qu'ils vivent en milieu presque francophone.

Les professeurs de Saint-Vith voudraient un programme moins lourd où l'on ne tiendrait guère compte de l'acquis du primaire.

À Eupen, une majorité d'enseignants souhaite, — en attendant mieux ? — conserver le programme actuel, ce qui est à mon avis une erreur fondamentale, parce que son objectif est l'acquisition d'un français littéraire écrit et non la maîtrise d'un français standard oral, ce qui ne veut pas dire qu'il « faille » écarter le français littéraire et mettre l'écrit de côté [2].

Cette question des programmes et des objectifs est tellement importante que je me permettrai de formuler quelques remarques à ce sujet, même si, — ou parce que ? — ce problème n'est pas propre aux Cantons de l'Est. Une première idée concerne la façon d'aborder le problème.

Trop souvent les discussions au sujet du programme se bornent à ceci : faut-il voir tel auteur ou telle règle de grammaire en première ou en deuxième année ? En fait, on ne remet pas les programmes en question, on ne se demande pas quels sont les besoins de la région et quel français il convient d'enseigner.

En attendant une indispensable enquête socio-linguistique sur la situation du français dans la région et sur les besoins [3], doit-on continuer de privilégier l'écrit alors que 90 % des communications sont verbales ? Doit-on encore donner la préférence au français littéraire quand on sait qu'il n'est pas celui des média, du commerce, du bureau, de la rue... ?

N'oublie-t-on pas que le français académique est mal compris par les francophones de milieu culturellement modeste ? À ce propos, il s'est avéré pas que le message de tel journaliste célèbre de la R.T.B. ne passait pas dans chaque foyer, et ceci bien que son français fût excellent !

Enfin, est-il exagéré de penser qu'en étudiant Racine l'élève désapprend le français standard ? On a jusqu'à présent consacré beaucoup de temps à l'étude de la méthode la plus efficace pour enseigner le français, et c'est très bien ; mais s'est-on suffisamment demandé si les résultats médiocres obtenus auparavant étaient seulement dus à une mauvaise méthode ou plutôt à un manque de motivation chez l'élève pour n'avoir rencontré chez lui aucun besoin réel d'apprendre le français littéraire qu'on lui proposait ?

Une dernière remarque, et ce sera ma conclusion.

[2] Le cours *Interlignes* (CREDIF-Didier) est un des rares à faire la part belle au français standard sans négliger le français littéraire moderne.

[3] Un intéressant mémoire de Jeannine AVRIES traite de *La situation du français dans la région d'Eupen* (Université de Liège, 1977). Cette étude se limite malheureusement à la région d'Eupen.

Cette recherche se fait dans un climat relativement serein et nous ne connaissons pas cette tension qu'on a dans d'autres régions de Belgique. Mais je voudrais dire à ce sujet que s'il est essentiel d'éviter pendant le cours la langue de l'apprenant, il est tout aussi important d'être en mesure d'avoir avec celui-ci, en dehors du cours, des contacts dans sa langue et d'établir ainsi une communication dans les deux sens, linguistiquement parlant. Mais nous entrons ici dans le domaine de la psychologie, et ce n'est pas l'objet de ce colloque !

Gaspard SCHYNS
Professeur de français à Saint-Vith

CONCLUSIONS

QUELQUES RÉFLEXIONS EN GUISE DE CONCLUSION

Une observation de Pierre Vanbergen pose bien le problème tel qu'il est apparu aux organisateurs du présent colloque. Considérant le mode de recrutement du personnel de l'État, ou fonctionnaires, en Belgique, et plus particulièrement l'épreuve écrite dite de « formation générale » ou de « rédaction », Pierre Vanbergen a constaté que les directives, ministérielles ou autres, sont parfaitement muettes sur les critères d'appréciation [1]. Il s'ensuit que le jugement quant aux qualités requises de la forme, quant aux exigences en matière d'orthographe ou quant au genre même du discours est laissé entièrement à la libre estimation des correcteurs. Et comme ceux-ci sont exclusivement choisis parmi les enseignants (professeurs d'université ou professeurs d'enseignement secondaire), l'appréciation et, partant, la décision en ce qui concerne les « besoins et exigences » des connaissances langagières des futurs fonctionnaires sont confiées aux seuls milieux scolaires. Je sais d'expérience que la situation est à peu près la même dans tous les domaines de l'activité publique ou privée [2] : dès qu'il s'agit de cours de langues ou d'examens de langues, on fait appel à des enseignants, en leur qualité de spécialistes, pour l'organisation des cours et/ou l'appréciation des résultats d'examens.

La question se pose de savoir dans quelle mesure pareille stratégie, — si l'on peut dire ! — est saine. Considérant lès nécessités ou les besoins de l'administration, comme de n'importe quel autre organisme ou entreprise exigeant des connaissances langagières de la part de ses employés,

[1] Voir plus haut p. 97.

[2] C'est comme « professeur » que j'ai été invité à organiser des cours de français et à exercer la fonction d'examinateur dans des institutions publiques (Ministères, Chambre des représentants) et privées (organismes bancaires, compagnies d'aviation, grands magasins).

on peut supposer, pour citer encore Pierre Vanbergen, « que les références scolaires des examinateurs doivent jouer un rôle non négligeable » dans la détermination des critères à prendre en considération [3].

Il se trouve que cette remarque s'applique tout autant à l'enseignement proprement dit, c'est-à-dire aux cours de langue, maternelle ou étrangère, à quelque niveau et dans quelque structure d'enseignement que ce soit.

Il m'apparaît que cette situation de fait vaut d'être soumise à une analyse d'une certaine ampleur. J'ai envisagé naguère le problème d'une façon générale, et j'ai posé la question de savoir : 1. *qui* est en droit et en mesure de définir le statut d'un type d'enseignement ou d'une matière d'enseignement ; 2. *comment* un type ou une matière d'enseignement peuvent être conçus et introduits dans un système scolaire donné [4] ? N'est-il pas évident qu'avant toute chose, c'est-à-dire avant de s'adonner à quelque considération que ce soit en fonction d'une politique linguistique, il convient de s'interroger sur les objectifs d'un enseignement donné et de s'enquérir de la mission précise qui est assignée à la discipline envisagée, soit à l'intérieur même de la structure de l'enseignement, soit de façon autonome ? N'est-il pas inconcevable que l'on puisse enseigner et évaluer les connaissances tout en ignorant le but, c'est-à-dire les objectifs de l'enseignement ou de l'examen envisagés ?

Encore convient-il de préciser ce que l'on peut entendre, ici même, par « objectifs ». On pourrait, en effet, considérer que telle ou telle discipline, au sens restreint du terme, trouve sa justification uniquement ou principalement au sein d'une structure d'enseignement donnée. C'est sous cet aspect que l'on peut concevoir l'objectif de l'enseignement de l'algèbre dans une section « technique », ou du latin dans les « humanités » anciennes ou littéraires, ou de l'économie dans un institut « spécialisé ». Il est clair que tel n'est pas le cas de la langue maternelle, même si celle-ci est utilisée pour permettre une approche plus rapide et plus efficace de toutes les autres disciplines et une compréhension plus profonde de celles-ci [5] : l'enseignement de la langue maternelle a une valeur autonome. Tel est également le cas des langues étrangères qui,

[3] Voir plus haut p. 99.

[4] *À propos du statut des langues vivantes dans l'enseignement*, dans *Revues des langues vivantes*, t. XLIII (1977), n° 4, pp. 396-402.

[5] Au concours d'admission à l'École royale militaire, les professeurs de sciences exactes ne sont pas les derniers à insister sur l'importance de l'épreuve de connaissance de la langue maternelle.

même si elles permettent de prendre connaissance de documents étrangers en rapport avec d'autres disciplines, sont à considérer en fonction d'une finalité autonome, c'est-à-dire indépendamment de l'enseignement proprement dit.

Dans le domaine qui nous occupe, celui de l'enseignement des langues vivantes, je propose de considérer le terme « objectifs » dans le sens d'ensemble de connaissances langagières pratiques de la langue (compétence et performance) et, éventuellement, de connaissances théoriques considérées comme requises à la fin d'un cyle d'enseignement déterminé, — connaissances qui sont généralement évaluées par un examen ou par un test final.

Ceci, bien sûr, nous ramène à notre question initiale : qui est en droit et en mesure de déterminer ces objectifs ? Plus particulièrement : qui est en droit et en mesure de déterminer le niveau de langue pour un enseignement donné, en langue maternelle ou en langue étrangère ? Toutefois, avant de proposer des éléments de réponse à cette question, d'autres réflexions encore me semblent s'imposer.

Remarquons d'abord que toute organisation scolaire de quelque ampleur trouve actuellement son origine dans une certaine organisation communautaire, à tendance politique, religieuse, philosophique, professionnelle ou sociale, et sous la forme d'une extension nationale, provinciale (cantonale), communale ou régionale [6].

En règle générale, ces communautés investissent un capital intellectuel et matériel considérable au profit soit de la promotion intellectuelle et culturelle des individus (jeunes ou adultes) qui font partie de la communauté ou qui y adhèrent [7], soit à son propre profit, c'est-à-dire au profit de la micro-société que constitue, par exemple, une entreprise industrielle ou commerciale ou un organisme bancaire. Aussi bien, cette communauté, — ou, si l'on veut, cette « société », — est-elle largement responsable des objectifs de l'enseignement qu'elle prétend organiser. Autrement dit, c'est à cette société, c'est-à-dire aux responsables de cette société, aux « autorités », que revient le soin, — entendons : le devoir et la compétence, — de préciser les objectifs de l'enseignement qu'ils organisent, le soin aussi de veiller à ce que ces objectifs soient constamment envisagés par les enseignants. Ceci, bien entendu, pour

[6] L'extension « nationale » peut s'étendre à tout un pays ou nation, ou à un groupe de pays (p. ex. le Benelux, l'Europe), ou bien se limiter à un État dans une confédération (p. ex. les États-Unis, le Brésil, l'Allemagne fédérale, la Yougoslavie).

[7] Cette dernière précision s'applique, bien sûr, aux travailleurs migrants.

autant [8] que l'« autorité », — par exemple, le gouvernement, — se rende compte que sa vocation est de conduire le peuple, l'ensemble du peuple, vers son avenir, et non de le maintenir dans l'état présent de son évolution.

Les « autorités » sont donc en droit de définir le statut de l'enseignement qu'elles organisent. Reste à savoir si elles sont en mesure de le faire.

D'autre part, il est évidemment exclu qu'une communauté ou société établie selon les principes démocratiques les plus élémentaires puisse édicter des règles et, en l'occurrence, des objectifs pour l'enseignement sans tenir compte de l'avis de ses membres et sans que ceux-ci soient dûment informés des implications techniques et financières autant que culturelles et intellectuelles, information qui leur permettra précisément d'émettre un avis valable. Et peut-être le problème évoqué par Alida Toussaint-Dekker, problème posé par le projet ministériel qui conduirait à un nouveau recul du français aux Pays-Bas [9], tient-il au fait que soit la transmission de l'information ne s'est pas faite, — et il ne m'appartient pas de juger si l'omission se situe au niveau du récepteur (gouvernement) ou au niveau de l'émetteur (informateurs), — soit que le récepteur, en l'occurrence l'autorité, n'a pas cru devoir tenir compte de l'information qui lui a été fournie.

Il s'ensuit que si l'on peut avancer le principe, ou postulat, exprimé sous forme négative, selon lequel ce n'est pas au maître ou professeur, c'est-à-dire à l'enseignant, que revient le soin de déterminer les objectifs fondamentaux de son enseignement, — quelle que soit d'ailleurs la discipline qu'il enseigne [10], — il ne convient pas davantage de s'en remettre entièrement à l'« autorité ». Il apparaît, au contraire, que la détermination des objectifs d'un enseignement donné, et donc aussi de l'enseignement du français comme langue maternelle ou comme langue étrangère, est du ressort : 1. des « autorités », publiques ou privées, qui créent, gèrent et organisent l'enseignement, et dont les enseignants font, bien entendu et tout naturellement, partie, et 2. des « apprenants » et/ou de leurs représentants (parents ou organismes représentatifs, tels les

[8] Ainsi que l'a rappelé Jean-Pierre van Deth.

[9] Voir plus haut p. 60.

[10] C'est, dans une certaine mesure, ce qu'ont cru pouvoir faire les enseignants de Saint-Vith et d'Eupen lorsqu'ils ont émis des avis adressés, non directement aux autorités, mais à l'ensemble de la population qui, elle, considère, bien sûr, que ces avis lui sont destinés. Voir plus haut p. 118.

syndicats) qui spécifient leurs besoins ou exigences de caractère professionnel, culturel ou social.

De cette façon, — et de cette façon seulement, c'est-à-dire en tenant compte des avis convergents des autorités dites « responsables » et des apprenants, — l'enseignement pourra effectivement répondre au but que se propose l'ensemble de la communauté envisagée.

Cela implique, évidemment, que la communauté, la société dispose des moyens qui lui permettent de définir en connaissance de cause et avec précision les objectifs qu'elle entend assigner à l'enseignement en général ou à un enseignement particulier.

Comment pourrait-elle y parvenir ? Il faut bien dire que, dans ce domaine aussi, et dans tous les pays, on s'en tient encore volontiers aux solutions empiriques et désordonnées.

On pourrait accepter, par exemple pour l'enseignement public, que ce soient les autorités politiques qui aient la responsabilité de décision à ce sujet. Encore faudrait-il que ces autorités puissent se fonder sur des analyses solidement étayées, sur des recherches menées avec rigueur et, partant, sur des avis vraiment autorisés. Or, à quel spectacle assiste-t-on, sous tous les azimuts. Les universités se désintéressent du problème, les enseignants directement engagés sont démunis, les associations de parents d'élèves et les organisations syndicales sont laissées à leurs seules ressources (largement insuffisantes du point de vue scientifique), les adultes intéressés sont laissés dans l'ignorance des vrais problèmes, et les responsables pédagogiques (inspecteurs, directeurs, etc.) émettent des avis différents, voire contradictoires.

Parmi les moyens qui pourraient être utilisés pour informer correctement les autorités, on songe évidemment à l'enquête. Mais Jean-Pierre van Deth n'a pas manqué de nous mettre, ici même, en garde contre un certain danger de l'enquête, au demeurant si remarquable et si utile, réalisée par l'I.T.S. de l'Université de Nimègue [11]. Il en est de même de l'exploitation des annonces de presse, sous forme d'offres d'emploi, qui ont été évoquées par Eddy Rosseel [12]. En fait, on pourrait considérer que danger il y a lorsque l'on prend des enquêtes ou des sondages de cette espèce comme significatifs, à eux seuls et dans l'absolu, d'une situation donnée, alors qu'ils ne sont, bien évidemment, qu'un élément dans le faisceau d'informations dont l'autorité est, par sa fonction même, politiquement obligée de tenir compte.

[11] Voir plus haut p. 60.
[12] Voir plus haut p. 83.

Dans l'état actuel des choses, toutefois, le résultat ne pouvait être que ce qu'il est : les autorités, politiques ou professionnelles, sont contraintes soit de s'en remettre au seul jugement des maîtres ou examinateurs, soit de prendre des décisions arbitraires, décisions qu'elles ont d'autant plus de mal à imposer qu'elles ne correspondent que très partiellement aux véritables besoins des membres de la société globale ou de la micro-société.

Car, — et nous en revenons ainsi au thème proprement dit de notre colloque, — dans un processus d'enseignement-apprentissage « il est impossible de définir les objectifs sans avoir procédé au préalable à une analyse poussée des besoins » [13]. Il conviendrait donc, comme le dit encore Francis Debyser, « d'établir pour différents groupes d'apprenants une formulation d'objectifs différenciés en fonction des différentes situations de communication dans lesquelles on prévoit qu'ils se trouveront à l'issue de leur apprentissage » [14]. La variable « on », évoquées par Francis Debyser, pourra alors désigner le groupe dichotomique : « autorités » et « apprenants ».

Dans la vaste entreprise que constitue l'enseignement des langues vivantes (maternelles ou étrangères), on pourra ainsi schématiquement considérer deux stades différents mais complémentaires :

1. Une société globale ou une micro-société se rend compte de la nécessité d'un enseignement de langue(s) ; elle parvient à définir ce besoin « objectif » avec une certaine précision et à le traduire sous la forme d'une série de besoins « secondaires » bien définis, en organisant et en tenant compte des recherches effectuées sous le couvert de la linguistique appliquée (sens large), et en consultant les enseignants ; elle réussit à créer le climat nécessaire qui permettra à chacun de ses membres d'« éprouver » ce besoin de manière convaincante, de sorte qu'un intérêt actif et commun, nécessaire à l'apprentissage, — il s'agit, bien sûr, de la motivation, — puisse se développer. Il est clair que chaque élément de ce processus ressortit à la communauté en tant que telle et dépasse, dès lors, les possibilités individuelles d'action.

2. Les parents, les enseignants, les responsables du développement intellectuel et culturel sont, dans ce domaine et comme tels, les exécu-

[13] Francis DEBYSER, *Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur ?*, dans Reinhold FREUDENSTEIN (éd.), *Language Learning. Individual Needs, Interdisciplinary Co-operation, Bi- and Multilingualism* (Bruxelles, AIMAV, 1979), pp. 17-25 ; p. 18.

[14] Ibid.

tants des décisions de la communauté ; ils ont pour mission, chacun à son niveau, de veiller à ce que le besoin d'apprentissage, qui se révèle dans la communauté dans son ensemble, se manifeste chez chaque individu, fût-il jeune, de sorte que ce qui est déjà reconnu comme un besoin secondaire puisse se développer, le plus rapidement possible, en une espèce de besoin primaire.

Il serait toutefois faux de croire qu'avec cette belle conception, qu'avec ce beau schéma théorique tout est résolu. Parler des « véritables besoins de l'ensemble des membres d'une société » : qu'est-ce à dire ? Il se trouve, en effet, que, de plus en plus, la notion même de « besoins langagiers » est mise en doute, et le moins qu'on puisse dire c'est que les « besoins langagiers » font problème.

C'est, il faut bien le dire, avec beaucoup de naïveté que la notion de « besoin » a été empruntée au langage de la psychologie, de la sociologie ou de l'économie. On a purement et simplement considéré que les individus avaient des « besoins » dans le domaine des langues, besoins qu'il suffisait d'analyser et de définir pour les satisfaire par des méthodes et des techniques conçues en fonction d'eux [15]. Linguistes et enseignants ne se sont apparemment pas rendu compte que la notion de « besoins » recouvre des faits beaucoup plus complexes, et d'autant plus insaisissables que ce sont des « comportements » que l'on analyse et non, à proprement parler, des « besoins ». Les « besoins » ne sont que des variables intermédiaires.

On peut, certes, considérer que la pratique de l'outil de communication qu'est la langue dite « maternelle » correspond à un besoin primaire et objectif. Il apparaît toutefois que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est que très rarement un besoin naturel de l'individu. Ce peut être le cas, par exemple, lorsqu'on voyage dans un pays étranger et qu'on « désire » entrer en contact avec la population locale. Ce peut être aussi le cas lorsqu'on « souhaite » avoir accès à une littérature étrangère ou à des ouvrages scientifiques étrangers. Alors il s'agit véritablement d'un manque que l'on veut combler, d'une satisfaction à obtenir, ce qui correspond à la notion même de « besoin ». Et encore ne s'agit-il, chaque fois, que d'un besoin « secondaire ».

[15] Voir René RICHTERICH, *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante*, dans Marcel DE GRÈVE, Max GOROSCH, C.G. SANDULESCU et Frans VAN PASSEL (éd.), *Modern Language Teaching for Adults* (Bruxelles, AIMAV, 1973), pp. 91-134 ; ID., *L'identification des besoins et la définition des objectifs*, ds Jean-Pierre VAN DETH et Jean PUYO (éd.), *Actes du colloque international « Langues et coopération européenne* (Strasbourg, 17-20 avril 1979), Paris, CIREEL, 1980, pp. 133-136.

Dans les autres cas, en revanche, qui sont si souvent évoqués, on peut difficilement parler de « besoins ». L'ouvrier tunisien *doit* apprendre le français pour pouvoir travailler dans l'usine française installée dans son pays, le fonctionnaire zaïrois *doit* apprendre le français pour communiquer avec un compatriote appartenant à une autre ethnie, le fermier acadien *doit* apprendre l'anglais pour vendre ses produits, le jeune cadre français *doit* apprendre l'anglais s'il veut obtenir une promotion, tel directeur de banque bruxellois *doit* apprendre le néerlandais s'il veut diriger un siège en Flandre, le travailleur migrant *doit* apprendre la langue du pays où il s'est installé. On pourrait continuer ainsi indéfiniment. Mais est-ce bien nécessaire pour être convaincu que dans aucun de ces cas il ne s'agit à proprement parler de « besoin » ?

C'est évidemment d'un conditionnement, d'un « besoin » imposé de l'extérieur, c'est-à-dire, en fait, d'une contrainte qu'il s'agit. D'une contrainte venant d'une situation économique qui impose l'émigration, d'une contrainte de la part de la direction d'une entreprise, d'une contrainte que l'on accepte pour soi afin de s'insérer honorablement dans la société, etc. Il va sans dire que certaines situations socio-économiques (position dominante) ou linguistiques (pratique d'une langue maternelle de grande expansion) constituent des obstacles à des contraintes de cette espèce. C'est peut-être, dans une certaine mesure, ce qui explique que, comme l'a dit Jacques Pohl [15], les francophones de Belgique sont — étaient ? — moins motivés pour l'apprentissage des langues étrangères.

Quoi qu'il en soit, si « besoins langagiers » il y a, ce sont des « besoins » *imposés* de l'extérieur. Et n'est-ce pas pour trouver une solution à ce problème psychologique, sociologique, voire politique et moral que l'on a distingué, au Canada par exemple, les « besoins objectifs » des « besoins subjectifs » ?

Il est clair que ceci vaut également pour la qualité, le niveau ou le registre de la langue dite « maternelle » considérés comme requis.

En présence de ces considérations plutôt négatives à l'égard de la notion de « besoins langagiers », il y a lieu de remarquer que, pour identifier ces « besoins », il est conseillé de trouver d'abord une formulation aux objectifs. Bien sûr, en procédant de la sorte, on pratique une permutation des termes de la formule de Francis Debyser, pour qui, je le rappelle, la définition des objectifs devait être précédée d'une analyse

[16] Voir plus haut p. 38.

des besoins. Et pourtant, il semble bien, après les réflexions qui précèdent, que c'est cette permutation qui se révèle logique et raisonnable. Ce qui, du même coup, nous ramène au début de mon propos.

Seulement, qui ne voit que, en procédant de la sorte, on ne peut que très difficilement, — et c'est un euphémisme ! — parler encore d'« *identification* des besoins » ?... Ce qui, également, ne fait que confirmer nos constatations préalables. En définitive, après la formulation des objectifs on passera à la *formation* des « besoins langagiers » chez les individus qui, ainsi, pourront devenir des apprenants plus ou moins bien motivés.

Il sera, je crois, bien inutile d'insister sur les dangers que représente pareille stratégie. On voit assez quelle utilisation pourrait en être faite par les autorités publiques, par les firmes ou les industries, par les agences de planification commerciale ou de publicité, etc. Henri Hendrickx nous en a d'ailleurs fourni un exemple en nous rappelant qu'en 1847 Charles Rogier avait préconisé l'extension de l'enseignement du français en Flandre dans le seul but de favoriser l'émigration des ouvriers flamands vers les provinces wallonnes [17].

Cela signifie-t-il pour autant que nous dussions abandonner l'idée même d'utilisation de la notion de « besoins langagiers » ? Bien sûr que non. Car, tout compte fait, le grand apport des critiques et remises en question ci-dessus, c'est que l'on travaillera désormais dans la clarté, c'est que l'on pourra abandonner un point de vue qui, parfois, frisait l'hypocrisie. Notre rôle, j'entends le rôle des chercheurs, des enseignants et des responsables, dans quelque domaine et à quelque niveau que ce soit, sera de veiller à éviter, à écarter, à stigmatiser les abus.

Cette clarification permet en outre une action plus positive et tournée vers l'avenir. Les responsables dont je viens de parler ont aussi comme obligation de promouvoir, de stimuler, c'est-à-dire, — pour parler clair, — de *former* des « besoins langagiers » chaque fois qu'une analyse approfondie ou une prise de position idéologique ou politique l'imposent. S'agissant du Benelux, ou de l'Europe, il convient de faire prendre conscience au public qu'il s'agit d'une option prise ou à prendre, que les objectifs de la communauté toujours en état de construction doivent être définis, et que ces objectifs entraînent des « exigences ». Il convient que les habitants de la Belgique, des Pays-Bas et du Luxembourg prennent conscience du fait que l'existence du Benelux et la construc-

[17] Voir plus haut p. 68.

tion de l'Europe entraînent des implications linguistiques tout autant que politiques ou commerciales.

Tout compte fait, la question se pose de savoir quels sont les objectifs de cette communauté, de cette société appelée « Benelux ». S'il s'agit de répondre aux « besoins » de l'une de ses composantes, — les habitants d'une région particulière ou les membres d'un groupe socio-culturel particulier, — la solution est toute trouvée : le groupe dominant, c'est-à-dire le groupe assumant l'autorité, n'aura pas grand peine à imposer ses objectifs, voire à satisfaire ses besoins. Si, en revanche, le Benelux, comme annonciateur de la Communauté européenne, a comme vocation de parvenir à une authentique communauté, fût-elle seulement économique, si le Benelux est une tentative de réponse aux « besoins » de toutes ses différentes composantes, il y a lieu de satisfaire, dans toute la mesure du possible, ces « besoins » différents, souvent divergents, parfois même opposés. Or, il se trouve que les « besoins langagiers » sont impliqués par ces objectifs.

À l'occasion d'une consultation des organisations non gouvernementales de l'Unesco sur la possibilité de promouvoir l'enseignement des langues relativement moins enseignées en Europe, réunion qui s'est tenue à Budapest du 5 au 8 février 1980, il est apparu que le renforcement de la coopération entre les pays européens et l'identité multilingue spécifique de l'Europe exigent qu'en vue d'une modification de la situation actuelle des efforts visant à la promotion de l'enseignement de ces langues moins enseignées soient entrepris d'urgence. Aussi bien les participants à cette réunion, où l'AIMAV était d'ailleurs représentée, ont-ils adressé des propositions et des recommandations dans ce sens, tant au Directeur général de l'Unesco qu'aux ministres européens de l'Éducation.

Il y a, toutefois, un fait dont on n'a pas suffisamment tenu compte à Budapest et que le présent colloque a mis en évidence : c'est que le syntagme « langues moins enseignées » est une variable dont le domaine de définition est loin d'être circonscrit de façon suffisamment précise pour la rendre opératoire. Autrement dit, la notion de « langues moins enseignées » est ambiguë et, partant, dangereuse dans la mesure où elle implique une dichotomie comprenant une série de langues qui seraient « suffisamment » enseignées. C'est ainsi que, comme exemples de « langues moins enseignées », on peut songer au danois, à l'irlandais, au néerlandais, au hongrois, au polonais, etc., idiomes que l'on oppose à des langues largement diffusées telles que l'anglais, le français, l'allemand, le russe, l'espagnol, etc. Une analyse un peu plus poussée révèle

toutefois que cette typologie est fallacieuse. On constate très vite que si le français ou l'allemand ou l'espagnol sont effectivement plus largement diffusés, plus généralement enseignés que le danois, l'irlandais ou le hongrois, il ne s'agit en somme que d'une différence de degré : le français au Danemark, l'allemand en Irlande, le russe en Grande-Bretagne se révèlent également comme y étant « moins enseignées ». À la réflexion, deux langues sont à considérer comme ne faisant vraiment pas partie de l'ensemble « langues moins enseignées » : ce sont l'anglais, de façon générale, et le russe, lorsqu'on ne prend en considération que les pays de l'Europe de l'Est. Toutes les autres langues, même l'allemand, le français, l'espagnol, l'italien, c'est-à-dire même celles qui sont parlées par un grand nombre d'individus dans des pays géographiquement étendus sont, en dehors de leurs frontières, dans une certaine mesure des « langues moins enseignées ». N'est-ce pas précisément ce qu'Alida Toussaint-Dekker a mis en évidence en ce qui concerne le français aux Pays-Bas ? Et Eddy Rosseel quant au français en Flandre ?

Cette observation n'est pas sans importance. S'il est vrai que le renforcement de la coopération en Europe et, à plus forte raison, le renforcement de la coopération au sein du Benelux dépendent, dans une large mesure, de la connaissance et de la pratique de la langue des partenaires, — thèse qui rencontre à présent un consensus à peu près général, — il va sans dire que la promotion de l'enseignement du français aux Pays-Bas, en Flandre et dans la région germanophone de la Belgique correspond à une nécessité primordiale, vitale même, pour la réussite de l'entreprise d'union des trois pays, — au même titre que la promotion du néerlandais en Belgique francophone.

Il apparaît, en effet, avec de plus en plus de netteté que ni le Benelux ni, à un niveau supérieur, l'Europe ne peuvent se concevoir selon le modèle américain ou selon le modèle soviétique ; la multiculturalité en étant une caractéristique spécifique, la domination des différentes composantes par un seul groupe (social, économique ou culturel), ne fût-ce qu'à travers sa langue, doit en être exclue. Aussi bien, si l'anglais, grâce à son utilité dans les relations internationales, parvenait à conquérir dans ces pays, même de façon non officielle, le statut de langue générale ou supra-nationale, c'en serait terminé de la véritable compréhension entre les peuples, ce serait la fin d'une authentique coopération. Or, il est clair que, si on laisse aller les choses comme elles vont actuellement, c'est vers cette issue que l'on se dirige irrévocablement.

Il est donc urgent que les populations de ces pays se rendent compte de l'importance de l'enjeu linguistique qui est en cours, et que les

autorités responsables, à tous les niveaux et dans tous les secteurs, organisent efficacement le conditionnement, — puisque de toute façon, nous l'avons vu, conditionnement il y a ! — de ces populations et qu'elles agissent sans tarder afin de permettre cette prise de conscience. Comme le néerlandais et, dans une moindre mesure, l'allemand en Wallonie et à Bruxelles, c'est le français et seulement le français, en tant que langue du partenaire voisin, qui, en Flandre et aux Pays-Bas, peut endiguer le progrès pragmatiquement exagéré et culturellement néfaste de l'anglais.

Cette action s'impose d'autant plus que le français fait en outre, et même aux Pays-Bas [18], partie du patrimoine culturel des habitants du Benelux. On pourrait même, à cet égard, se demander si l'on peut s'imaginer qu'un pays de l'Europe de l'Ouest puisse ne pas envisager ne fût-ce qu'une initiation au français...

Il n'est, d'autre part, pas sans intérêt de noter que personne au cours de ce colloque n'a préconisé la substitution de l'enseignement d'une langue utilisée à l'échelle internationale, en l'occurrence l'anglais, par une autre langue à diffusion internationale, c'est-à-dire le français. Compte non tenu du fait que pareil objectif ne serait évidemment pas réalisable, une telle proposition manquerait de sérieux, tant du point de vue économique que du point de vue culturel. En outre, comme ce qui est dit à propos de l'anglais devrait, dans ce cas, être dit du français, ce serait tout simplement déplacer le problème.

Ceci dit, le manque d'intérêt à l'égard du français a d'autres causes encore que le rayonnement de l'anglais.

Les méthodes d'enseignement, elles aussi, ont été évoquées par plusieurs conférenciers et participants. Il n'est pas exclu que la réputation du français d'être une langue difficile résulte pour une grande part de l'inadaptation des méthodes et des manuels aux besoins réels des apprenants, — et ceci contrairement à ce qu'on observe pour les manuels d'anglais, par exemple.

Je vois, quant à moi, deux raisons principales à cette caractéristique particulière des manuels de français. La première me semble être une conséquence du fait que les auteurs de cours de français n'ont, d'une façon générale, pas suivi l'évolution et les progrès de la linguistique appliquée tels qu'ils se sont développés et réalisés dans les pays anglo-saxons et plus particulièrement aux États-Unis. Aussi bien, par exem-

[18] Voir plus haut p. 63.

ple, le pratique efficace, — j'insiste ! — des techniques audio-visuelles, dans le sens le plus large, — c'est-à-dire impliquant, par exemple, la télévision et la vidéo-cassette, — fait-elle le plus souvent défaut dans les cours de français, tout comme d'ailleurs, comme l'a bien fait remarquer notre président Sylvain De Coster [19], les résultats des recherches pragmatiques dans le domaine de la pédagogie et de l'enseignement des langues vivantes.

La deuxième raison de l'inadaptation de la méthodologie du français est imputable, me semble-t-il, au fait que la plupart des auteurs de manuels et de cours de français sont Français, tandis que les quelques autres qui ne le sont pas continuent d'adopter le point de vue français. Il s'ensuit qu'au lieu de répondre aux besoins spécifiques des apprenants étrangers, dans notre cas hollandais ou flamands, ils imposent d'emblée et exclusivement une optique française, ils se fondent sur une stratégie d'apprentissage qui convient peut-être aux Français, mais pas nécessairement à d'autres peuples, ils prescrivent un modèle et un niveau de langue qui ne correspond pas forcément à ceux qui conviennent aux apprenants, ils érigent en règle ou norme absolue un prétendu « bon usage » distingué qui complique exagérément et inutilement l'accès à la langue française pour n'importe quel étranger. En un mot : le manuel de français ignore, non sans superbe, l'idendité culturelle de l'apprenant auquel il prétend s'adresser. Bien sûr, il ne s'agit pas là d'une prérogative, si l'on peut dire, exclusive du cours de français [20], mais il ne semble pas que les cours de français, précisément, soient parmi ceux qui souffrent le moins de cette méconnaissance, — ou de ce mépris ? — du développement endogène des apprenants [21].

À ces deux causes principales de la réputation malencontreuse du français d'être une langue difficile, il convient, enfin, d'ajouter les

[19] Voir plus haut pp 17-21.

[20] C'est, entre autres, pour ce motif qu'a été constitué par un certain nombre de membres de l'AIMAV un « Groupe international de recherche et de conception en matière d'enseignement de langues » (GIRCEL), sous la présidence d'Eddy Rosseel, qui se propose de produire des cours de langues élaborés à partir d'études linguistiques, sociologiques et psychologiques contrastives, et avec la participation active de chercheurs et de praticiens appartenant chaque fois au pays ou au groupe ethnique auquel le cours est destiné.

[21] Il ne m'appartient pas de me pencher ici même sur les causes de cette situation regrettable. Mais je m'en voudrais de ne pas signaler dès à présent qu'il m'apparaît qu'une des causes principales réside dans la structure centralisatrice si spécifique de la France, tant du point de vue culturel que politique et économique : allergique à la « diffusion », le centralisme typiquement français, que subissent également ceux qui se sont nourris de culture française, empêche la diffusion de la langue française, sauf à des « élites ».

déficiences et les erreurs dans la formation des maîtres. Dans un trop grand nombre de cas, la connaissance qu'ils ont de la langue qu'ils sont amenés à enseigner est loin d'être suffisante, sans que pour autant les écoles normales ou les universités soient en mesure d'intensifier et de perfectionner cette formation, et sans que des séjours prolongés des futurs maîtres dans des régions francophones, c'est-à-dire, dans les cas qui nous intéressent, en Wallonie, soient favorisés. Qu'on veuille bien me permettre de rappeler, à ce sujet, ce que j'ai déjà dit il y a quelques années [22] : il est clair qu'en ce qui concerne l'utilisation de la langue-cible, la formation des futurs professeurs de français ne peut se limiter au domaine cognitif, c'est-à-dire à l'acquisition d'un certain nombre de connaissances ou d'automatismes, et au domaine imitatif, c'est-à-dire à l'aptitude de reproduire ces connaissances ou automatismes. De toute évidence, il importe de développer, autant que possible, chez les futurs enseignants, la « compétence » qui permet de puiser dans les ressources de la langue, selon toute vraisemblance illimitées, les éléments (lexicologiques, syntaxiques) appropriés aux situations, également illimitées, dans lesquelles peut se trouver un locuteur (ou scripteur) ou un interlocuteur (ou lecteur). On conviendra que, théoriquement, la compétence du futur professeur d'une langue étrangère devrait se rapprocher idéalement de celle de l'autochtone. Or, il est bien établi que cette compétence ne peut être obtenue par la simple acquisition d'automatismes : « Cette compétence a souvent été considérée comme le résultat d'un certain nombre d'habitudes grammaticales : à force d'entendre des phrases, l'enfant arrive à produire des phrases identiques. En fait, la plupart des phrases que nous utilisons ou que nous comprenons sont originales ; la compétence est donc une activité créatrice de l'esprit, plutôt qu'un simple ' répertoire verbal '. » [23] Cette compétence ne peut s'acquérir, faut-il le dire ? à l'aide de cours uniquement ou quasi uniquement théoriques. Ni à l'aide du seul « laboratoire de langues ». Il est donc grand temps de prévoir la mobilité des enseignants. Il est surtout grand temps de favoriser, — j'entends, bien sûr, financièrement ! — des séjours prolongés des futurs professeurs de français en France, pour

[22] *L'enseignement des langues vivantes aux futurs professeurs de langues vivantes*, dans M. DE GRÈVE e.a., *Modern Language Teaching to Adults (ouv. cité*, pp. 203-210).

[23] Bernard POTTIER e.a., *Le langage (Paris, Denoël, 1973), p. 65.* Un colloque de l'AIMAV se tiendra en 1983, à l'Université de São Paulo (Brésil), sur le thème : *Créativité linguistique dans l'éducation et dans la culture.*

ceux qui enseigneront le français comme langue « maternelle », en Wallonie et à Bruxelles, pour les Hollandais et les Flamands.

Faut-il rappeler ici, — à un colloque de l'AIMAV... — l'importance d'une initiation effective à l'utilisation profitable et efficace des techniques audio-visuelles, et non seulement traditionnelles, pour l'enseignement des langues ? Mais on oublie trop aussi le grand intérêt des techniques d'auto-apprentissage, à la mise au point desquelles, plus particulièrement en fonction de l'apprentissage du français, il conviendrait d'accorder sans tarder l'attention scientifique (linguistique, pédagogique, psychologique, méthodologique) indispensable.

À elle seule, l'ampleur de ces « conclusions » témoigne que ces deux journées, — de l'avis de tous : trop courtes, — ont été fertiles en échanges de vues, en discussions, en analyses se rapportant à des situations dans les trois pays qui composent le Benelux. Il y a eu, certes, parfois des divergences de vues, ce qui témoigne de l'honnêteté intellectuelle de chacun des participants. Mais il y eut unanimité pour considérer qu'une prise de position et une action concertée s'imposent, de notre part d'abord, mais ensuite — surtout ! — de la part des responsables culturels et économiques, c'est-à-dire de la part des décideurs politiques : dans l'affermissement des liens qui unissent les pays du Benelux, dans la construction de l'Europe, la langue française a un rôle non négligeable à jouer.

Marcel DE GRÈVE
Professeur
aux Universités de Gand et de Bruxelles
Secrétaire général de l'AIMAV

TABLE DES MATIÈRES

Eddy ROSSEEL, *Préface* 5

INTRODUCTIONS

Jean-Pierre POUPKO, *Pourquoi ce colloque?* 9
Albert VERDOODT, *Introduction au thème du colloque* 13
Sylvain DE COSTER, *Le destin contemporain du français* 17
Interventions de W. Knibbeler, J. Pohl, J.-P. van Deth, M. De Grève, D. Racelle-Latin 22

BRUXELLES

Maurice-Pierre HERREMANS, *Besoins et exigences en français à Bruxelles, dans le domaine socio-politique* 29
Jacques POHL, *Le français à Bruxelles : besoins et exigences* .. 37

LUXEMBOURG

Émile PIER et Georges SCHWALL, *Le français au grand-duché de Luxembourg, pays plurilingue* 49

PAYS-BAS

Alida TOUSSAINT-DEKKER, *Besoins en langue française et enseignement du français aux Pays-Bas* 59

FLANDRE

Henri HENDRICKX, *Le français dans les secteurs financier et industriel en Flandre* 67
Eddy ROSSEEL, *Le français en Flandre : situations et besoins dans le monde de l'éducation.* 76
Interventions de W. Knibbeler, D. Racelle-Latin 90

WALLONIE

Pierre VANBERGEN, *Le français dans le secteur public francophone belge* 95
Joseph POLLAIN, *Les migrants et le français* 104
Recommandation 113

CANTONS DE L'EST

Gaspard SCHYNS, *Notes sur la situation du français dans les cantons de l'Est* 117

CONCLUSIONS

Marcel DE GRÈVE, *Quelques réflexions en guise de conclusion* 123

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant,** 1971.
2. René LINDEKENS, **Éléments pour une sémiotique de la photographie,** 1971.

ÉTUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Étude tagmémique et transformationnelle,** 1969.
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propositions hypothétiques du français parlé,** 1970.
3. Lewis BALKAN, **Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles,** 1970.
4. Bernard PY, **La interrogación en el español hablado de Madrid,** 1971.
5. Willy MARTIN, **Analyse van een vocabularium met behulp van een computer,** 1971.
6. R. G. VAN DE VELDE, **Empirisch-induktive Linguistik und generative Grammatik,** 1971.
7. Sylvain DECOSTER, Hugo BAETENS BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, **Aspects sociologiques du plurilinguisme.** Actes du 1er colloque de l'AIMAV (Bruxelles), 1971.
8. R.-F. MIKUS, **Principes de syntagmatique,** 1972.
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, G. SANDULESCU, F. VAN PASSEL (Eds), **Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes.** Proceedings of the 2nd AIMAV Seminar, with the collaboration of ASLA (Stockholm), 1973.
10. S.P. CORDER & E. ROULET (Eds), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.** Proceedings of the 3rd AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA, CILA and the Council of Europe (Neuchâtel), 1973.
11. Per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique,** 1973.
12. Norman A. POULIN, **Oral and Nasal Vowel Diphthongization of a New England French Dialect,** 1973.
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tagmémique à des textes littéraires de l'Antiquité,** 1973.

14. S.P. CORDER & E. ROULET (Eds), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.** Proceedings of the 4th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1974.
15. Pascale DELFOSSE, **Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique,** 1974.
16. J. VAN ROEY, **A Contrastive Description of English and Dutch Noun Phrases,** 1974.
17. Sera DE VRIENDT, Jean DIERICKX et Marc WILMET (Éds), **Grammaire générative et psychomécanique du langage,** 1975.
18. Wil KNIBBELER, **Kwantitatieve analyse van een cursus Frans,** 1975.
19. S.P. CORDER & E. ROULET (Eds), **Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics.** Proceedings of the 6th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1975.
20. J. NIVETTE (Ed.), **The Training of Modern Language Teachers in Various Countries.** Proceedings of the 5th AIMAV Seminar, with the collaboration of the VUB (Brussels), 1976.
21. J. NIVETTE (Ed.), **Language Teaching with the Help of Multiple Methods,** 1976.
22. Marcel DE GRÈVE et Eddy ROSSEEL (Éds), **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants.** Actes du 10e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission des Communautés européennes (Gand), 1977.
23. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Teaching the Children of Immigrants. A Documentation (FIPLV),** 1978.
24. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **The Role of Women in Foreign-Language Textbooks. A Collection of Essays (FIPLV),** 1978.
25. Rachad HAMZAOUI (Éd.), **Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement de l'arabe néo-classique, du français et de l'anglais.** Actes du 7e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de l'Institut Bourguiba des langues vivantes (Sousse et Tunis), 1980.
26. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Language Learning. Individual Needs, Interdisciplinary Co-Operation, Bi- and Multilingualism.** Lucerne Congress Report of the FIPLV, 1978.
27. Jean-Pierre VAN DETH, **L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne. Bilan, réflexions et propositions,** 1979.
28. E. ROSSEEL & C. YOUNG SILVA (Eds), **Creativity and Learning Dynamics. I. Creativity in Language Teaching.** Proceedings of the 11th AIMAV Seminar, with the collaboration of the Instituto de Idiomas Yázigi, the University of Ghent and UNESCO (Brussels and Ghent), 1981.
29. Eddy ROSSEEL (Éd.), **La langue française dans les pays du Bénélux : besoins et exigences.** Actes du 12e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles (Bruxelles), 1981.
30. Claude GOROKHOFF, **Le rôle du récit dans l'apprentissage des langues étrangères,** 1981.